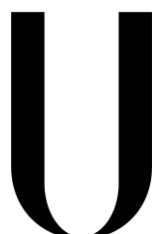


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**CREENCIAS MOTIVACIONALES Y ACTITUDES
FRENTE AL VOLUNTARIADO**

Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal

Adriana Yanina Ortiz

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**CREENCIAS MOTIVACIONALES Y
ACTITUDES FRENTE AL VOLUNTARIADO**
Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal

Adriana Yanina Ortiz

Tesis orientada por el Profesor Doctor Feliciano Henriques Veiga,
especialmente elaborada para la obtención del grado de Doctor en
Educación, especialidad en Psicología de la Educación.

2013



Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación “Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado: un estudio con jóvenes universitarios en Portugal” es responsabilidad exclusiva de su autora, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda realizarse de la información aquí difundida.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication “Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado: un estudio con jóvenes universitarios en Portugal” reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

*A mis padres
y a mis hermanos...*

AGRADECIMIENTOS

Después de haber andado por este camino de formación doctoral, ha llegado el momento de hacer un reconocimiento especial a todos los que, sabiendo o sin saber, contribuyeron a la realización de esta investigación. Tengo TANTO por agradecer!

En primer lugar, quiero dar las GRACIAS a mi familia: a mis viejos, Norma y Rubén, y a mis hermanos, Romina, Pablo, Milagros y Camila. Soy consciente de la alegría compartida por cada sueño alcanzado, pero también lo soy de los dolores de esta distancia física. Agradezco inmensamente por la paciencia, la comprensión, la confianza ciega y el amor con el que acompañaron, incansablemente, mis días y mis noches en Portugal.

Quiero expresar un sincero y profundo agradecimiento al Profesor Feliciano Veiga, por haber acreditado en este proyecto desde el primer momento. GRACIAS por acompañar con su sabiduría y pacientemente la construcción de este trabajo y mi camino doctoral. Gracias por cada una de las enseñanzas, por la confianza, por la libertad concedida y por la amistad. Su apoyo y orientación fueron fundamentales para el desarrollo de esta tesis.

Quiero agradecer a Cecilia, Estefanía y Letícia, por la amistad sincera, por las lecturas pacientes, por los debates y discusiones, por las correcciones y sugerencias, por las escrituras y reescrituras... por esa capacidad para hacerme creer que era posible, y lo fue! GRACIAS por la ayuda inestimable que me brindaron siempre, pero especialmente por acompañarme y caminar conmigo en esta recta final. ¡Meninas lo logramos!

Un GRACIAS especial a Cecilia, Letícia y Vinícius, por cuidar de mí de este lado del océano y por haberme permitido abrazarlos como familia.

À mina família luso-brasileira um MUITO OBRIGADA pelo carinho e pela força. Letícia, Vinícius, Patrícia, Andrew, André, Simão, Morgana, Janete, Rui, Diego, Fernanda, Marcel, Ana e Diana, obrigada por este tempo inesquecível de convívio, de partilha e de amizade.

Un agradecimiento sincero a todos mis amigos que, cerca y lejos, me animaron en la persecución de esta meta. GRACIAS especialmente a Pitu, Estefi, Luly, Anita,

Vale, Noe y Sabrina, por hacerme creer que en la fuerza de esta amistad que supera los límites del tiempo y las distancias.

Quiero manifestar mi gratitud para con la Universidad de Lisboa, prestigiosa Casa de Estudios que durante estos años me abrigó entre sus libros, sus paredes y su gente! Quiero agradecer, especialmente, a todos los profesores que, sin saber, marcaron significativamente mi paso por la Universidad. Gracias por las enseñanzas que escapan al espacio académico y se transforman en aprendizajes para la vida: Profesor Feliciano, Profesora Carolina Carvalho, Profesor Joseph Conboy, Profesora Fátima Goulão, Profesora Sara Bahia.

GRACIAS a todos los profesores y estudiantes de las diferentes Facultades de la Universidad de Lisboa y de la Universidad Católica Portuguesa, pues sin su apoyo y colaboración este trabajo de investigación no podría haberse realizado.

Quiero agradecer a mi querida Universidad Nacional de Salta, mi casa, el lugar donde se gestó mi profesión y donde comenzaron a tejerse tantos sueños. Un GRACIAS especial a Constanza Ruiz-Danegger, a Susana Gareca y a María Celia Ilvento quienes fueron mis mentoras en este camino.

Quiero expresar un GRACIAS bien grande a la Fundación Divino Niño Jesús y a todos los que forman parte de ella en el día a día. Particularmente, gracias a Morena y a Silvina, por haber dado continuidad a este sueño colectivo en mi ausencia. Son mi inspiración, mi esperanza y mi ilusión.

Por último, expreso mi profundo reconocimiento y agradecimiento a las fuentes de financiación que hicieron posible el desarrollo de este trabajo de tesis doctoral. GRACIAS a la Comisión Europea, Programa *Move on Education* Erasmus Mundus, por la oportunidad dada y porque de otra manera hubiese sido muy difícil alcanzar este ansiado objetivo. Mi paso por Europa marcó de un modo especial mi formación en todos los ámbitos de la vida humana: desde lo personal, lo académico, lo profesional, lo cultural, lo social. Gracias a Nacho Rivas Flores y a Juan Antonio Martín Checa por la atención y el cuidado de esta gran familia Erasmus, y por resolver diligentemente cada una de las cuestiones y problemas que pudieron haberse presentado.

No me queda más que expresar un profundo y eterno agradecimiento a todos los que estuvieron en el inicio de esta travesía y a los que se fueron sumando en el camino, por el apoyo, por los momentos compartidos y por tanto amor. Gracias por haber dotado de magia y color esta experiencia de vida!

RESUMEN

La presente investigación tuvo como **objetivos principales** analizar las creencias motivacionales de los estudiantes universitarios, las actitudes frente al voluntariado y las relaciones entre las actitudes y las creencias, en interacción con factores de naturaleza personal y contextual. Como **marco conceptual** para la explicación de las relaciones entre las variables estudiadas, el enfoque socio-cognitivo de expectativa-valor fue de central relevancia. Respecto de la **metodología**, fue desarrollado un estudio cuantitativo, de corte transversal. La muestra se compuso con 303 estudiantes de la Universidad de Lisboa y de la Universidad Católica Portuguesa. Para el abordaje de las creencias motivacionales fue adaptado el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (únicamente la sección correspondiente a la motivación), de Pintrich y colaboradores (1993), a partir del cual se constituyó la *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA). Para el estudio de las actitudes, fue adaptado el *Volunteer Functions Inventory*, de Clary y colegas (1998), del cual derivó el *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV). Para responder a las demandas de la investigación fue creada una nueva *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). El análisis de los **resultados** permitió encontrar relaciones significativas entre las creencias motivacionales, las actitudes frente al voluntariado, y factores sociodemográficos y académicos, así como también diferencias significativas en las creencias y en las actitudes en función de la experiencia del voluntariado. Los análisis permitieron destacar las siguientes **conclusiones**: las variables sociodemográficas y académicas afectan a las creencias motivacionales y a las actitudes frente al voluntariado; la experiencia de voluntariado emergió como un predictor significativo de las creencias y de las actitudes, revelando que los estudiantes voluntarios valoraban más las tareas académicas y manifestaban una inclinación favorable frente a las características del voluntariado; las diferencias en las actitudes tienden a ser significativas y favorables en los grupos que presentan creencias motivacionales superiores y que cuentan con experiencia de voluntariado. Implicaciones para la práctica educativa fueron, también, presentadas así como nuevos interrogantes de estudio y sugerencias.

Palabras clave: creencias motivacionales; motivación; actitudes frente al voluntariado; voluntariado; estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Motivational beliefs and attitudes toward volunteering:

A study with university students in Portugal

The present study *aims* to analyze university students' motivational beliefs, attitudes toward volunteering and the relationships between attitudes and beliefs in interaction with personal and contextual variables. As a *conceptual framework* for explaining the relationship between the studied variables, the socio-cognitive focus of the expectancy-value was pertinent. Regarding *methodology*, quantitative and transversal study was carried out. The sample was composed by 303 students from the University of Lisbon and the Portuguese Catholic University. For the study of motivational beliefs the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (only on motivation section), developed by Pintrich and colleagues (1993), was adapted to *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA). For the study of attitudes, the Volunteer Functions Inventory, carried out by Clary and colleagues (1998), was also adapted, resulting in the *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV). In order to meet the research purposes, a new instrument was built, the *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). The analysis of the *results* allowed finding significant relationships between motivational beliefs, attitudes toward volunteering, and sociodemographic and academics variables, as well as significant differences in beliefs and attitudes considering the experience of volunteering. The analysis permitted to highlight the following *conclusions*: demographic and academic variables affect motivational beliefs and attitudes towards volunteering; volunteer experience emerged as a significant predictor of motivational beliefs and attitudes toward volunteering, revealing that volunteer students valued more academic tasks and manifested a favorable inclination toward volunteering features; differences in attitudes tend to be significant and favorable to the groups presenting higher motivational beliefs and with volunteering experience. *Implications* for the educational practice were also presented, as well as suggestions for the development of further studies.

Keywords: motivational beliefs, motivation, attitudes toward volunteering; volunteering; university students.

RESUMO (alargado)

Crenças motivacionais e atitudes face ao voluntariado:

Um estudo com jovens universitários em Portugal

O estudo dos conceitos “crenças motivacionais” e “voluntariado” tem surgido como importante e atual, sobretudo nas teorias cognitivo-sociais, que destacam a escassez de investigações e a necessidade de aprofundamento das existentes. O *objetivo geral* desta tese foi estudar como se processam as relações entre as crenças motivacionais dos estudantes universitários e as suas atitudes face ao voluntariado, atendendo aos efeitos que determinadas variáveis sociodemográficas podem exercer, quer nas crenças motivacionais, quer nas atitudes face ao voluntariado, bem como na relação entre estas variáveis.

No *enquadramento conceptual* havido, as crenças motivacionais referem a teorias acerca do eu e acerca da aprendizagem, a perceções que os alunos têm das tarefas e das suas expetativas para resolve-las. Tais crenças são definidas pelas experiências de aprendizagem e constituem a estrutura de pensamentos, sentimentos e ações do sujeito. Atendeu-se, também, à consideração do voluntariado como um conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas no âmbito de projetos e formas de intervenção ao serviço das pessoas, sem fins lucrativos. A relação entre motivação e voluntariado tem uma longa tradição na investigação, e o enfoque funcionalista contribui para a compreensão das motivações para o voluntariado, no pressuposto de que, através do voluntariado, os sujeitos satisfazem funções psicológicas específicas. Dados os baixos níveis de participação em voluntariado que Portugal atinge em comparação com outros países da União Europeia, estudar esta relação numa amostra onde ter experiência de voluntariado não determina essa relação –ou seja, analisá-la a partir não só das motivações para o voluntariado, mas também dos aspetos que fazem com que os estudantes não se sintam motivados para participar– foram elementos tidos em conta neste trabalho de investigação.

Nos estudos empíricos revistos, a prática de voluntariado desenvolvida no âmbito universitário, para além de poder significar um contributo para a sociedade, pode transformar-se num espaço de aprendizagem, de interação entre a teoria e a prática, onde os conteúdos académicos podem ser aprendidos em articulação com o conhecimento derivado da comunidade local. A literatura destaca o impacto da

participação voluntária nas crenças motivacionais, no compromisso com a tarefa e no sucesso académico dos estudantes universitários. Por sua vez, as crenças motivacionais aparecem como podendo atuar sobre as atitudes dos alunos e sobre a adoção de condutas pro-sociais, as quais podem materializar-se na participação voluntária. Essa participação pode, também, suscitar o desenvolvimento de crenças e atitudes favoráveis e positivas face à ação voluntária e incentivar uma implicação futura neste tipo de práticas.

Neste enquadramento conceptual, valorizou-se a adoção de um enfoque cognitivo social de expectativa-valor, com elevada utilização na explicação das relações entre as variáveis analisadas. Nesta perspetiva, a motivação do sujeito está relacionada com o que ele acredita que é importante, bem como com o que acredita que pode atingir (Wigfield & Eccles, 1992); o indivíduo não estará inclinado a desenvolver esforços na realização de tarefas de que não gosta e que não conduzam a algo que ele valoriza – mesmo sabendo que pode realizá-las com êxito –, como também não desenvolverá esforços em tarefas mais valorizadas, se acredita que não terá êxito na sua realização. Os valores sensibilizam o sujeito para perceber determinadas atividades como desejáveis, atrativas, ou indesejáveis e que devem ser evitadas, desde que confirmem as expectativas do sujeito acerca de tais atividades, e as consequências da realização (Feather & Newton, 1982).

Assim, a presente investigação teve como **objetivos específicos**: (1) escolher e adaptar instrumentos julgados pertinentes para a avaliação das crenças motivacionais e das atitudes face ao voluntariado, incluindo o estudo das suas qualidades psicométricas; (2) criar uma nova escala de avaliação das atitudes face ao voluntariado e estudar as suas propriedades psicométricas; (3) caracterizar as crenças motivacionais considerando o efeito de variáveis sociodemográficas e académicas; (4) caracterizar as atitudes face ao voluntariado considerando o efeito de variáveis sociodemográficas e académicas; (5) estudar as diferenças nos resultados obtidos nas atitudes face ao voluntariado, em função das crenças motivacionais, do ano e da experiência de voluntariado; (6) identificar as diferenças nas crenças motivacionais e nas atitudes face ao voluntariado, entre alunos voluntários e não voluntários.

No que à **metodologia** utilizada diz respeito, foi desenvolvido um estudo quantitativo e transversal. A *amostra* foi constituída por 303 estudantes da Universidade de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa, envolvendo cursos e anos de formação diferentes. Foram utilizados *instrumentos* específicos: para a avaliação das

crenças motivacionais foi adaptado o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (apenas a parte relativa à motivação), de Pintrich, Smith, García e McKeachie (1991), a partir do qual se constituiu a *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA). Para o estudo das atitudes face ao voluntariado, foi adaptado o *Volunteer Functions Inventory*, de Clary e colaboradores (1998), a partir do qual foi constituído o *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV). Face à ausência de instrumentos de avaliação das atitudes dos estudantes do Ensino Superior, foi criada a *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). Em termos do *procedimento* utilizado, a recolha dos dados efetuou-se durante o mês de maio de 2012 e os mesmos foram analisados com recurso ao SPSS na versão 20. Foram realizadas diversas análises diferenciais e correlacionais. Para a indagação das diferenças entre os grupos, utilizaram-se o teste *t* de Student e análises de variância (ANOVA); no estudo das correlações entre as variáveis utilizou-se o coeficiente de correlações *r* de Pearson.

Os **resultados** analisados permitiram: (1) confirmar a validade e a fidelidade dos instrumentos utilizados, apresentando qualidades psicométricas adequadas para o estudo das variáveis consideradas; (2) explorar e validar as propriedades de uma nova escala de avaliação das atitudes face ao voluntariado; (3) encontrar relações e diferenças significativas entre as crenças motivacionais e fatores sociodemográficos e académicos (idade, sexo, faculdade, ano de estudo, rendimento académico, estatuto de voluntário); (4) encontrar relações relevantes entre as atitudes face ao voluntariado e fatores sociodemográficos (idade, sexo, faculdade, ano de estudo, estatuto de voluntário, experiência de voluntariado, antecedentes de voluntários na família); (5) encontrar diferenças significativas nas atitudes em função da experiência de voluntariado e das crenças motivacionais; (6) revelar diferenças significativas nas crenças e nas atitudes em função da experiência de voluntariado, sendo tais diferenças favoráveis aos estudantes voluntários.

Os resultados encontrados foram discutidos mobilizando dados empíricos e a literatura revista, apresentando-se consistentes e como esperado. Pode-se **concluir** que, na generalidade das situações, as diferenças são significativas e favoráveis aos grupos que apresentam crenças motivacionais superiores e que contam com experiência de voluntariado. A experiência de voluntariado surgiu como preditor significativo, tanto das crenças motivacionais, quanto das atitudes face ao voluntariado, revelando que os estudantes voluntários valorizavam mais as tarefas académicas e manifestavam uma inclinação favorável face às características da acção voluntária. O valor que os

estudantes outorgam ao voluntariado relaciona-se, significativamente, com a prática de voluntariado e, também, com as crenças motivacionais.

Como *implicações*, nesta investigação foram reconhecidos elementos para definir novas linhas de atuação e de pesquisa, vinculados com as possibilidades de promoção de projectos de aprendizagem-serviço (*service-learning*) na Universidade, com o fim de incentivar a prática de voluntariado nas instituições do Ensino Superior português, de contribuir para a formação de atitudes favoráveis a esse tipo de práticas e, por sua vez, apoiar o desenvolvimento de crenças motivacionais mais adaptativas nos estudantes universitários.

Palavras-chave: crenças motivacionais; motivação; atitudes face ao voluntariado; voluntariado; estudantes universitários.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Delimitación del tema de investigación.....	1
1.2. Formulación del problema y justificación del estudio.....	5
1.3. Estructuración de la Tesis.....	10
CAPÍTULO II. CREENCIAS MOTIVACIONALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN	13
2.1. Naturaleza multidimensional de la motivación: las creencias motivacionales	13
2.2. Perspectivas en el abordaje de la motivación	17
2.2.1. Perspectiva conductista.....	18
2.2.2. Perspectiva humanista	21
2.2.3. Perspectiva cognitiva	24
2.3. Modelo de expectativa-valor de la motivación.....	26
2.3.1. Componente de expectativa de la motivación	31
2.3.2. Componente de valor de la motivación	42
2.4. Evaluación de las creencias motivacionales	55
2.5. Síntesis del capítulo	58
CAPÍTULO III. VOLUNTARIADO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN	60
3.1. Voluntariado: génesis y sentidos	63
3.1.1. Voluntariado en el contexto de esta investigación	67
3.1.2. Voluntariado y universidad	72
3.2. Voluntariado en Portugal.....	81
3.2.1. Marco legal del voluntariado.....	89
3.2.2. Caracterización de los voluntarios.....	92
3.2.3. Caracterización de las organizaciones voluntarias	94
3.2.4. Voluntariado en las universidades portuguesas	98
3.3. Actitudes frente al voluntariado	108
3.3.1. Conceptualización de actitudes	109
3.3.2. Enfoque Funcional del Voluntariado.....	112
3.3.3. Modelo de Expectativa-Valor de las actitudes frente al voluntariado...	122
3.4. Evaluación del voluntariado	127
3.5. Síntesis del capítulo	139

CAPÍTULO IV. MOTIVACIÓN Y VOLUNTARIADO EN LA INVESTIGACIÓN ACTUAL	142
4.1. Creencias motivacionales, variables demográficas y académicas	142
4.1.1. Creencias motivacionales y sexo	143
4.1.2. Creencias motivacionales y edad	147
4.1.3. Creencias motivacionales, año y facultad	148
4.1.4. Creencias motivacionales y rendimiento académico	149
4.2. Voluntariado, variables demográficas y académicas	154
4.2.1. Voluntariado y sexo	154
4.2.2. Voluntariado y edad	157
4.2.3. Voluntariado e influencia parental	162
4.2.4. Voluntariado y variables académicas	167
4.3. Creencias motivacionales y voluntariado	171
4.3.1. Creencias de expectativa y voluntariado	172
4.3.2. Creencias de valor y voluntariado	174
4.4. Síntesis del capítulo	186
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	187
5.1. Objetivos y preguntas de investigación	187
5.2. Diseño y tipo de estudio	190
5.3. Sujetos de la investigación	191
5.3.1. Universo y población	191
5.3.2. Muestra	192
5.3.3. Plan de muestreo	192
5.3.4. Recolección y refinamiento	193
5.3.5. Procedimientos éticos y deontológicos	194
5.3.6. Análisis estadístico de los datos	195
5.3.7. Caracterización de la muestra	196
5.4. Instrumentos	199
5.4.1. Selección y adaptación de instrumentos de evaluación	199
5.4.2. Desarrollo y propiedades psicométricas de los instrumentos	208
5.4.3. Construcción de la <i>Escala de Actitudes face ao Voluntariado</i> (EAFV)	215
5.4.4. Datos Sociodemográficos	229
5.4.5. Definición y operacionalización de variables	230
5.5. Síntesis del capítulo	234

CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	236
6.1. Resultados descriptivos sobre las escalas	237
6.1.1. Valores medios y desviaciones típicas en la ECMA, el QAFV y la EAFV.....	237
6.1.2. EAFV: Distribución de los estudiantes en función del grado de concordancia con los ítems	239
6.2. Resultados diferenciales	241
6.2.1. Diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado en función del estatuto de voluntario	241
6.2.2. Diferencias en las en las actitudes frente al voluntariado en función de antecedentes de voluntariado en la familia.....	245
6.2.3. Diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo	247
6.2.4. Diferencias en las actitudes frente al voluntariado, en función de año y de las creencias motivacionales.....	251
6.2.5. Diferencias en las actitudes frente al voluntariado, en función de experiencia de voluntariado y creencias motivacionales	262
6.2.6. Consideraciones sobre los resultados diferenciales.....	278
6.3. Resultados correlacionales	282
6.3.1. Relaciones entre las creencias motivacionales, edad, rendimiento académico	283
6.3.2. Relaciones entre las actitudes frente al voluntariado y edad,	284
6.3.3. Relaciones entre las Creencias Motivacionales y las Actitudes frente al Voluntariado	285
6.3.4. Consideraciones sobre los resultados correlacionales	286
6.4. Análisis de Regresión Múltiple	288
6.5. Síntesis del capítulo	289
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	291
7.1. Discusión	291
7.1.1. Creencias motivacionales	291
7.1.2. Actitudes frente al voluntariado	306
7.1.3. Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado.....	328
7.2. Conclusiones.....	343
7.2.1. Primer núcleo conclusivo: acerca de los instrumentos	343
7.2.2. Segundo Núcleo conclusivo: acerca de la nueva escala construida	347

7.2.3. Tercer núcleo conclusivo: acerca de variables que explican las creencias motivacionales	348
7.2.4. Cuarto núcleo conclusivo: acerca de ser o no ser estudiante voluntario.....	352
7.2.5. Quinto núcleo conclusivo: acerca de las variables que explican actitudes frente al voluntariado.....	353
7.2.6. Sexto núcleo conclusivo: acerca de las relaciones exploradas entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado	358
7.2.7. Séptimo núcleo conclusivo: acerca de los elementos para promover el voluntariado en la Universidad.....	361
7.2.8. Limitaciones y sugerencias.....	365
A modo de cierre... ..	368
BIBLIOGRAFÍA	370
ANEXOS.....	394

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Voluntarios en Portugal en función del tipo de voluntariado y de la edad (año 2012).....	94
Tabla 3.3. Correspondencia entre las dimensiones de VFI, VMI, R-PFVS y PA.....	133
Tabla 5.1 Distribución en función del sexo, facultad y experiencia anterior y actual de voluntariado.....	198
Tabla 5.2. Estructura Factorial de la ECMA con Rotación Varimax.....	210
Tabla 5.3. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA.....	211
Tabla 5.4. Consistencias internas de las dimensiones de la ECMA.....	211
Tabla 5.5. Estructura Factorial del QAFFV con Rotación Varimax.....	213
Tabla 5.6. Correlaciones entre las dimensiones del QAFFV.....	214
Tabla 5.7. Consistencias internas de las escalas del QAFFV.....	214
Tabla 5.8. Escala de Atitudes face ao Voluntariado.....	222
Tabla 5.10. Estructura Factorial de la EAFV con Rotación Varimax.....	224
Tabla 5.11. Correlaciones entre las escalas del QAFFV y la EAFV.....	226
Tabla 5.12. Correlaciones entre las dimensiones de la Escala de Atitudes face ao Voluntariado.....	228
Tabla 5.13. Consistencias internas de las escalas de la EAFV.....	229
Tabla 6.1. Valores medios y desviación típica obtenidos en las escalas utilizadas y en función del sexo.....	238
Tabla 6.2. Grado de discordancia/concordancia con los ítems de la EAFV.....	240
Tabla 6.3. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las creencias motivacionales (ECMA) en función del estatuto de voluntario.....	242
Tabla 6.4. Medias, desviaciones típicas y análisis de Varianza en las dimensiones del QAFFV en función del estatuto de voluntario.....	244
Tabla 6.5. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función del estatuto de voluntario.....	245
Tabla 6.6 Diferencias en las dimensiones del QAFFV en función de antecedentes de voluntariado en la familia (AntVol).....	246
Tabla 6.7. Diferencias en las dimensiones de la EAFV en función de antecedentes de voluntariado en la familia (AntVol).....	247
Tabla 6.8. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la ECMA en función de facultad y sexo.....	248
Tabla 6.9. Análisis de varianza en las creencias motivacionales en función de facultad y sexo.....	248

Tabla 6.10. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de facultad y sexo.....	249
Tabla 6.11. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de EAFV en función de facultad y sexo.....	249
Tabla 6.12. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de facultad sexo.....	251
Tabla 6.13. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE).....	252
Tabla 6.14. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV, en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE).....	253
Tabla 6.15. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE).....	253
Tabla 6.16. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT).....	254
Tabla 6.17. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT).....	255
Tabla 6.18. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT).....	255
Tabla 6.19. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y motivación extrínseca (ME).....	256
Tabla 6.20. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y motivación extrínseca (ME).....	257
Tabla 6.21. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y motivación extrínseca (ME).....	258
Tabla 6.22. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y motivación intrínseca (MI).....	259
Tabla 6.23. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y motivación intrínseca (MI).....	259
Tabla 6.24. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y motivación intrínseca (MI).....	260
Tabla 6.25. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC).....	261
Tabla 6.26. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC).....	261
Tabla 6.27. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC).....	262
Tabla 6.28. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE).....	264

Tabla 6.29. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE).....	264
Tabla 6.30. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE).....	265
Tabla 6.31. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT).....	268
Tabla 6.32. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y de valor de la tarea (VT).....	268
Tabla 6.33. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT).....	269
Tabla 6.34. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	270
Tabla 6.35. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	271
Tabla 6.36. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	272
Tabla 6.37. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	273
Tabla 6.38. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI).....	274
Tabla 6.39. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI).....	274
Tabla 6.40. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI).....	275
Tabla 6.41. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC).....	276
Tabla 6.42. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC).....	276
Tabla 6.43. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC).....	277
Tabla 6.44. Correlaciones entre las creencias motivacionales (ECMA), edad, rendimiento académico percibido y real.....	284
Tabla 6.45. Correlaciones entre las dimensiones del QAFFV, de la EAFV y edad.....	285
Tabla 6.46. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA y el QAFFV.....	285
Tabla 6.47. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA y la EAFV.....	286
Tabla 6.48. Análisis de regresión múltiple de las funciones del voluntariado en las dimensiones Universalidad y Relativización de la EAFV.....	289

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva.....	28
Gráfico 3.1. Tasa de voluntariado en la Unión Europea	82
Gráfico 3.2. Modelo de expectativa-valor de las actitudes frente al voluntariado.....	126
Gráfico 5.1. Distribución de la muestra según facultad.....	197
Gráfico 6.1: Empoderamiento en función de facultad y sexo.....	250
Gráfico 6.2: Desarrollo Profesional en función de año que frecuenta y motivación extrínseca.....	257
Gráfico 6.3: Protección en función de experiencia de voluntariado y autoeficacia.....	266
Gráfico 6.4: Desarrollo Profesional en función de experiencia de voluntariado y autoeficacia.....	267
Gráfico 6.5: Ajuste Social en función de experiencia de voluntariado y motivación extrínseca.....	272

ÍNDICE DE ANEXOS

Tabla 3.2. Voluntariado formal de acuerdo con la Clasificación Internacional de las Instituciones sin Fines Lucrativos (CIISFL) y por sexo (ANEXO).....	i
Tabla 5.9. Ítems y saturaciones factoriales de la EAFV en la Matriz Factorial, con rotación varimax.....	i
Tabla 6.49. Análisis de varianza en las dimensiones de la ECMA en función de facultad y sexo.....	ii
Tabla 6.50. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de facultad y sexo.....	ii
Tabla 6.51. Análisis de varianza en las dimensiones del EAFV en función de Facultad y Sexo.....	ii
Tabla 6.52. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE).....	ii
Tabla 6.53. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE).....	iii
Tabla 6.54. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT).....	iii
Tabla 6.55. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT).....	iii

Tabla 6.56. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuente y motivación extrínseca (ME).....	iii
Tabla 6.57. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación extrínseca (ME).....	iv
Tabla 6.58. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI).....	iv
Tabla 6.59. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI).....	iv
Tabla 6.60. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuente y locus de control (LC).....	iv
Tabla 6.61. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y locus de control (LC).....	v
Tabla 6.62. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE).....	v
Tabla 6.63. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE).....	v
Tabla 6.64. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT).....	v
Tabla 6.65. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT).....	vi
Tabla 6.66. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	vi
Tabla 6.67. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME).....	vi
Tabla 6.68. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI).....	vi
Tabla 6.69. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI).....	vii
Tabla 6.70. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC).....	vii
Tabla 6.71. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC).....	vii
Inquérito Educativo 2012.....	viii

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objetivo introducir una mirada inicial sobre la problemática que incumbe al presente estudio. Con ese fin se delimita el tema y se formula el problema de investigación, haciendo especial hincapié en la justificación y pertinencia de la misma para el contexto de Educación Superior portugués. Seguidamente se realiza una descripción pormenorizada de cómo se estructura esta tesis, anticipando algunos contenidos centrales de cada uno de los capítulos constitutivos. Por último, se plantean las expectativas generales en torno a este trabajo de investigación.

1.1. Delimitación del tema de investigación

La motivación de los estudiantes universitarios es un factor central en el aprendizaje (Huertas & Agudo, 2003; Huertas, 2006, 2009). Es definida como un proceso psicológico, no meramente cognitivo, pues la energía que la genera tiene un componente afectivo, emocional, que determina la planificación y la actuación del individuo para alcanzar determinados fines (Huertas, 2006). En la perspectiva de Huertas (2006), el concepto de motivación sólo puede ser aplicado con propiedad cuando se hace referencia al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado, siendo posible distinguir algunos rasgos característicos propios de los fenómenos motivacionales, como su carácter activo y voluntario, la persistencia en el tiempo, la vinculación con necesidades adaptativas, la participación de componentes afectivos y comportamentales. Podría decirse que “una acción es acción motivada cuando se dirige a una meta, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito” (Huertas, 2006, p. 52). En la misma línea de análisis, Pintrich (2006) considera a la motivación como un proceso no observable directamente, pero posible de ser inferido a partir de ciertas conductas: en la elección que el sujeto realiza sobre una tarea específica, en la valoración que haga de ella, en la persistencia y el esfuerzo invertidos en su realización, destacando el carácter intencional de esas acciones motivadas, tanto como su perdurabilidad en el tiempo.

Es posible considerar que estas conductas cobran presencia en los estudiantes universitarios y puedan ser abordadas empíricamente a partir de su operacionalización en diferentes creencias motivacionales. Las creencias constituyen el foco de la literatura actual sobre motivación (Berger, 2012; Buehl & Alexander, 2009; Pintrich, 2006) y refieren a percepciones psicológicas que los individuos sostienen, a premisas y proposiciones acerca del mundo, (Buehl & Alexander, 2009).

En el marco de esta investigación, el constructo de creencias motivacionales (*motivational beliefs*) es utilizado para aludir a la forma en que cada persona interpreta y percibe el contexto, en virtud no sólo de las características de ese contexto sino también del conocimiento, las creencias y los estilos del sujeto que interpreta, conforme los ha aprendido en su mundo social (Pintrich, 2006; Pintrich & Schunk, 2006). Siendo así, las creencias motivacionales, como suposiciones o teorías acerca de sí mismo y del aprendizaje, pueden afectar la formación de creencias e inferencias que tienen lugar cuando los individuos se implican en situaciones de aprendizaje y actúan como facilitadores o inhibidores de sus aprendizajes (Huertas, 2006, 2009; Huertas & Agudo, 2003; Pintrich, 1989, 1994, 2006; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013).

La motivación puede ser entendida en términos de interacciones recíprocas entre tres elementos: las creencias y sentimientos de los estudiantes sobre su propia motivación, el contexto, y sus comportamientos observables (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006). De acuerdo con este modelo triádico de causalidad recíproca (Bandura, 1997), el contexto influye sobre las creencias y sentimientos motivacionales, y los sentimientos y creencias determinan, a su vez, los comportamientos observables o la acción de los sujetos (Pintrich, 1994; Pintrich & De Groot, 1990^a; Pintrich & Garcia, 1991). De esta manera, el nivel de motivación de un individuo se verá reflejado en su implicación con la tarea, en el esfuerzo y en la persistencia del compromiso asumido para su realización.

Pese al cúmulo de investigaciones que continua interesándose por los fenómenos motivacionales, e incluso a la actualización de las mismas (Brophy, 2004; Buehl & Alexander, 2009; Eccles, 2009; Huertas, 2009; Lemos, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Santos, 2008; Viau, 1994), el constructo de motivación en contextos académicos tiene un uso generalizado que ha devaluado el concepto, siendo frecuente utilizado de forma elusiva y, a veces, recurriendo a él para mencionar –sin explicar– un determinado problema de aprendizaje que presenta dificultades para su resolución. En contextos de Educación Superior, diferentes mecanismos de naturalización condujeron a considerar

que la motivación no es un problema de incumbencia universitaria, atendiendo a que el estudiante, reconocido como adulto “sabe lo que quiere” y en consecuencia está motivado (Astudillo & Pelizza, 1999). Y en el caso de que así no fuera, el problema no reside en la universidad, sino que es responsabilidad del propio individuo (Huertas, 2006, 2009; Huertas & Agudo, 2003). Se puede pensar que esta tendencia a no dar importancia a la motivación de los estudiantes en la universidad podría deberse a una falta de conocimiento sobre qué es la motivación, de qué tipos puede hablarse y de qué manera influye en los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Más allá de la banalización reconocida acerca del constructo motivacional, se asiste a una mayor preocupación por parte de algunos docentes respecto a la forma en que los alumnos enfrentan las tareas académicas (Brophy, 2004; Huertas, 2009). Se sostiene que un desafío prioritario para motivar a los estudiantes tendría que ver con dotar a los contenidos de aprendizaje de sentidos y significados cuando son trabajados en el contexto de clase, de manera que los propios individuos puedan evaluar su pertinencia, importancia, significancia y utilidad y así transformarlos en materia de su interés (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Wigfield, 2002; Huertas, 2006; Pintrich & De Groot, 1990^a ; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

Como una propuesta pedagógica para contribuir al enriquecimiento de la enseñanza y del aprendizaje –y a la motivación académica–, se legitiman las consecuencias positivas sobre la vinculación entre el aprendizaje académico, desarrollado en contexto del aula, y otro tipo de aprendizaje vinculado a actividades solidarias desplegadas en el marco del voluntariado universitario (Martínez, 2008; Tapia, 2006). La oportunidad de articular contenidos académicos con extensión social universitaria conduce a que la tarea se transforme en una actividad desafiante y despierte la curiosidad y el interés de los estudiantes. Se construyen, de este modo, las condiciones objetivas para que el alumno se involucre con la tarea, se motive intrínsecamente y asuma un compromiso cognitivo que redundará en el desarrollo de una actitud positiva frente al aprendizaje (Huertas & Agudo, 2003; Huertas, 2006, 2009; Pintrich & Schunk, 2006).

La propuesta de integrar actividades de voluntariado a las actividades académicas añade novedades al proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes (Martínez, 2008). Una de éstas es que el aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, que motiva al estudiante a intervenir para mejorarlo, incorporando a los objetivos de formación universitaria nuevos fines que relacionen la

actividad del estudiante con su formación profesional y ciudadana (Crone, 2013; Hallú, 2007; Martínez, 2008; Moely, Mercer, Ilustre, Miron, & McFarland, 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000). Sin embargo, y si bien paulatinamente el fenómeno del voluntariado está conquistando espacios cada vez más amplios en el intramuros universitario, en Portugal, la participación de los jóvenes en los proyectos de voluntariado es muy reducida o incipiente (Delicado, 2002). Este dato invita a pensar acerca de cuáles podrían ser los factores que resulten explicativos de esta escasa participación de la juventud en actividades de voluntariado y, más específicamente, cuáles serán los motivos de los propios sujetos para no implicarse.

La revisión de literatura recopilada posibilitó hallar un cuantioso número de investigaciones que fundamentan las razones de una persona para participar en voluntariado (Allison, Okun, Dutridge, 2002; Burns, Reid, Toncar, Fawcett, & Anderson, 2006; Clary et al., 1998; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Finkelstien, 2009; Heitor & Veiga, 2012; Holdsworth, 2010; Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012). Sin embargo, fue posible advertir la falta de estudios o de indagaciones que exploraran los factores que afectan el nivel de interés por la participación voluntaria o que examinaran la desmotivación de los sujetos para no involucrarse (Esmond & Dunlop, 2004). Desde un enfoque socio-cognitivo de la motivación, se enfatiza que las creencias, los sentimientos y los pensamientos de los sujetos influyen sobre su comportamiento posterior (Bandura, 2007; Pintrich & Schunk, 2006). Se sostiene que si se pretende entender el comportamiento social, se debe conocer cómo se combinan, integran u organizan las percepciones, recuerdos y fantasías de los sujetos en sus estructuras cognitivas actuales (Kretch & Crutchfield, 1958, en Law & Shek, 2011). De acuerdo con esto, las creencias subjetivas en torno al voluntariado podrán promover o afectar la participación voluntaria y es por esta razón que Law y Shek (2011) destacan la importancia de explorar, de un modo objetivo, las creencias subjetivas que subyacen al voluntariado.

En la perspectiva de esta investigación, y dada la complejidad de este fenómeno, se consideran dos situaciones íntimamente vinculadas, fundamentadas en un primer acercamiento al campo. En primer lugar, una visión extrínseca al individuo donde se responsabilizaría a las organizaciones o administradores de los programas de voluntariado universitario por no promover propuestas significativas para el estudiantado, desatendiendo a su formación y a las demandas sociales genuinas a las que la universidad debería, de hecho, dar respuesta. En segundo lugar, una visión

intrínseca que responde a las creencias del propio estudiante en relación con el voluntariado como fenómeno psicosocial; razones no identificables a priori y que son construidas en la interacción con el medio y la cultura donde el joven está inserto. Es factible pensar que estas creencias conducen al estudiante a la adopción de una determinada actitud frente al voluntariado, actitud que estaría operando como posible factor explicativo de la falta de participación de los estudiantes universitarios en actividades de tales características.

En este contexto de consideraciones, se define, a continuación el problema de la investigación y se destaca su pertinencia para el contexto universitario portugués.

1.2. Formulación del problema y justificación del estudio

El voluntariado –y los procesos psicológicos que involucra– responde a una de las grandes pasiones de la investigadora, no sólo por su interés para la investigación y por la necesidad de teorizar sobre él desde las diversas disciplinas científicas, sino también por la experiencia de voluntariado que trae consigo, la cual se inició en los primeros años de su adolescencia (adoptando formas de las más diversas) y que incluso se mantiene en la actualidad como una marca personal. Contando con el beneficio de una beca doctoral de Erasmus Mundus, hizo su primer arribo a Portugal a finales del año 2011, con el objetivo de explorar cómo se desarrolla el fenómeno del voluntariado en poblaciones juveniles y en contextos universitarios portugueses.

El primer contacto directo –y decisivo– con el tema en cuestión tuvo lugar en un viaje cotidiano, en el transporte metropolitano de Lisboa, donde comúnmente los viajeros suelen encontrarse con un periódico ambulante y de distribución gratuita, que brinda información respecto a las noticias más destacadas de Portugal y del mundo. La portada del «*Metro*» del día miércoles 30 de noviembre de 2011 fue reveladora: “(Portugal) *Um país pouco voluntarioso*”. Además de destacar la ausencia de una cultura de voluntariado, la noticia presentaba algunos datos específicos, tales como que la participación voluntaria en Portugal alcanzaba índices muy bajos de participación, con un 12% frente al promedio europeo (24%), y que el porcentaje de personas que realizaba actividades voluntarias, al menos una vez al mes, era del 2.9% (Aniceto, 2011).

Posterior a este primer impacto, se inició una búsqueda de estudios y datos que ampliaran el panorama, encontrando otras investigaciones nacionales e internacionales

que, sin contradecir lo develado por el periódico, confirmaron que Portugal presentaba los porcentajes más bajos de voluntariado en relación con otros países de la Unión Europea (Cabral, 2000; Delicado, 2002, 2003; GHK, 2010; INE, 2013). En lo que respecta a las características de los voluntarios, ENTRAJUDA (2011) señaló que más de la mitad de los voluntarios portugueses (56.5%) tenían edades superiores a los 56 años, y que sólo un 10.7% del total eran jóvenes entre los 15 y 25 años de edad. El 41.6% refería a personas jubiladas, un 28.1% no tenía actividad profesional y sólo un 10.9% del total aglomeraba a estudiantes universitarios (ENTRAJUDA, 2011). Llama la atención, en medio de estas cifras, que la población juvenil no se destaque en materia de voluntariado. Este hecho abre interrogantes que invitan a explorar las creencias y actitudes de los jóvenes –en especial los universitarios– asociadas a conductas de no participación en voluntariado. Existe un amplio reconocimiento a nivel internacional del voluntariado como un factor de suma importancia para el desenvolvimiento comunitario, social y económico de los países (Grönlund et al., 2011) y, específicamente, como factor de impacto positivo en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales y como indicador de bienestar psicológico y social (Heitor & Veiga, 2012; Figueira, Marques Pinto, & Lima, 2011; Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012).

Los estudiantes universitarios poseen un fuerte potencial para el voluntariado y, sin embargo, representan un segmento especialmente infrautilizado (Francis, 2011), no sólo por las organizaciones voluntarias que reclutan a jóvenes para sus actividades, sino sobre todo por las propias universidades que no desarrollan estrategias para la optimización y el aprovechamiento de ese potencial.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998) ha definido las orientaciones para el desarrollo de un sistema educativo de carácter holístico, donde las instituciones universitarias deben asumir una misión más amplia que ultrapase la instrucción y lo puramente académico y que se implique en el desarrollo económico, social y cultural de los ciudadanos y de la sociedad. Según este organismo, la Educación Superior debería reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Todo esto mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas mencionados (UNESCO, 1998). Una modalidad que algunas instituciones de Educación Superior

comenzaron a desarrollar, a fin de dar respuesta a estas cuestiones, se vincula con la promoción de actividades de voluntariado en los contextos universitarios, lo cual posibilita que los muros del tradicional templo del saber se permeabilicen y den lugar a nuevas oportunidades de acceso y de democratización de los conocimientos que allí se construyen (Tapia, 2008).

La práctica de voluntariado encarada desde el ámbito universitario, además de ser un aporte significativo para la sociedad, se transforma en espacio de práctica pre-profesional, de aprendizaje, donde lo teórico y lo empírico dialogan y los contenidos académicos pueden aprenderse en interacción con contenidos derivados de una realidad social próxima (Arias & Tarzibachi, 2007; Heitor & Veiga, 2012; Nicholls & Schimmel, 2012; Tapia, 2008). Estas actividades parecen ganar relevancia en las universidades y los estudiantes son invitados, cada vez más, a participar en ellas como actores educativos y comunitarios comprometidos (Figueira, 2013). Algunas investigaciones han destacado el impacto positivo que tiene la participación voluntaria para los jóvenes estudiantes y que podría manifestarse en mayores niveles de motivación académica, en mayores capacidades para definir planes y metas a futuro, en altos promedios de calificaciones, en un autoconcepto académico bien constituido (Johnson, Beebe, Mortimer, & Snyder, 1998). Por otro lado, esta participación también contribuye al desarrollo de actitudes prosociales, valores e identidades, a la formación de actitudes más favorables y positivas frente a la acción voluntaria y a los comportamientos de ayuda, y puede suscitar que los estudiantes quieran implicarse en proyectos de voluntariado en un futuro más próximo (Crone, 2013; Johnson et al., 1998; Moely et al., 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000). Por otro lado, los sujetos que participan en actividades voluntarias son menos propensos a incurrir en conductas delictivas, violentas y antisociales (Ferrer, Muñoz, Ruiz, & Musitu, 2011). En definitiva, el voluntariado puede ser considerado como un tipo de comportamiento prosocial, extensible en el tiempo, y que no sólo proporciona beneficios importantes a los demás, sino que también es capaz de generar beneficios psicológicos y físicos sustantivos para quien es voluntario (Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005).

Si bien la experiencia de voluntariado en los contextos universitarios puede favorecer el desarrollo de creencias motivacionales más adaptativas e impulsar un mayor compromiso cognitivo con las tareas académicas, este proceso podría también considerarse, metafóricamente, no como una calle de sentido único, sino de doble

sentido pues, de acuerdo con algunos autores, ciertas creencias motivacionales ejercen un efecto tanto sobre las actitudes como sobre la adopción de comportamientos de ayuda o conductas prosociales (Caprara & Steca, 2005, 2007; Moely et al., 2002), los que podrían materializarse en la participación voluntaria.

El estudio de las motivaciones para el voluntariado tiene una larga tradición en la investigación (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Omoto & Snyder, 2002; Snyder, 1993) y se presenta como un objeto de estudio de gran atractivo para los teóricos e investigadores en el intento de comprender cuáles son los procesos psicológicos que se activan y desarrollan en esta actitud desinteresada de una persona para ayudar a otros, sin esperar ni recibir recompensa a cambio de su trabajo (Schugurensky & Mündel, 2005). La mayor parte de los estudios interesados por la relación entre motivación y voluntariado ha indagado a poblaciones exclusivamente voluntarias. Ante la realidad portuguesa que deja ver una participación baja de la juventud en actividades de voluntariado, se plantean algunos *interrogantes*. ¿Cómo estudiar esta relación en la perspectiva de una población juvenil diversificada, donde tener experiencia de voluntariado no determina esa relación? ¿Cómo analizar la relación entre motivación y voluntariado sin pretender indagar únicamente en qué es lo que motiva a los estudiantes a ser voluntarios, sino más bien, cuál es la actitud de estudiantes en general, voluntarios y no voluntarios, frente a dicho fenómeno? ¿Cómo inciden las creencias motivacionales de estos sujetos sobre la actitud en torno al voluntariado y cómo esta actitud puede dar forma a las creencias? ¿Cómo la experiencia voluntaria define las creencias y actitudes de los estudiantes?

Estos interrogantes condujeron a la adopción de un enfoque de expectativa-valor para explicar las relaciones entre las variables en estudio. De acuerdo con sus postulados, la motivación del individuo está influenciada por lo que cree que es importante y por lo que cree que puede lograr (Wigfield & Eccles, 1992) y, por tanto, el sujeto no estará dispuesto a invertir esfuerzos en tareas que no disfruta y que no lo conducirán a algo que valora –incluso si sabe que puede realizarlas con éxito–, como tampoco invertirá esfuerzos voluntarios en las tareas más valoradas si cree que no tendrá éxito en su realización. Los valores sensibilizan al sujeto a percibir ciertas actividades como deseables, dignas de acercarse, o como indeseables y que se deben evitar, siempre y cuando éstas conduzcan y confirmen las expectativas que el sujeto sustenta en torno a tal actividad y a las consecuencias de su realización (Feather & Newton, 1982).

Esta investigación se propone, entonces, teorizar un modelo explicativo y analizar, conjuntamente, tres cuestiones: en primer lugar, las actitudes frente al voluntariado, como un proceso psicológico de valoración de un objeto social; en segundo lugar, las creencias que sustentan la motivación académica de los estudiantes universitarios, como un proceso psicológico de valoración de sus propias acciones; en tercer lugar, las relaciones entre las actitudes y las creencias motivacionales, en articulación con otros factores intervinientes de naturaleza personal y contextual. Dicho esto, el **problema de investigación** es definido del siguiente modo:

¿Cómo se procesan las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado en los estudiantes de Educación Superior, qué relación existe entre estas variables y qué factores –personales y contextuales– contribuyen a su explicación?

Es posible considerar que conocer con cierta precisión cuáles son las actitudes de los estudiantes universitarios portugueses frente al voluntariado y su relación con las creencias que sustentan en torno a su motivación posibilitaría, por un lado, comprender cómo estos dos constructos se implican y condicionan mutuamente y, por el otro, proporcionar una explicación acerca de por qué la juventud universitaria no se destaca en materia de participación voluntaria.

La acción voluntaria tiene gran valor e importancia en las sociedades democráticas, y tanto las escuelas primarias y secundarias, así como también las universidades, juegan un rol central en la transmisión de los valores a los futuros líderes de la sociedad (Winniford, Carpenter, & Grider, 1997). Por esta razón, se sostiene que el estudio de este fenómeno –los procesos que subyacen a él– adquiere especial relevancia y actualidad, pues facilitará herramientas para comprender qué piensan los estudiantes, cómo se orientan ante el voluntariado, y desde los espacios universitarios reflexionar sobre cómo adecuar y ofrecer oportunidades de prácticas voluntarias más significativas que respondan a sus expectativas, motivaciones y necesidades, a fin de lograr una participación más activa y comprometida.

En la medida en que las actitudes aluden a una disposición interna del individuo frente a un elemento del mundo social que orienta su conducta en la presencia, real o imaginaria del objeto, y que no puede ser directamente aprendida, se argumenta que la comprensión de las actitudes frente al voluntariado para estudiantes con características próximas a los de la muestra estudiada, se constituye en un aporte sustantivo que

contribuye a la investigación sobre las creencias que los jóvenes universitarios sostienen en torno al voluntariado.

A los fines de orientar al lector, en el apartado siguiente se describe, brevemente, cómo se estructura este trabajo de investigación.

1.3. Estructuración de la Tesis

La estructura principal de esta investigación está compuesta por siete capítulos, incluyendo el presente introductorio, donde se realizó la presentación de la temática, problemática y motivación de este trabajo.

En el capítulo II es definido y desarrollado el enfoque teórico a partir del cual son abordadas las creencias motivacionales, definidas como percepciones, premisas y proposiciones acerca del mundo, de sí mismo y del aprendizaje, que pueden influenciar la formación de creencias positivas o activar otras menos propicias para el aprendizaje. Se destaca, además, la importancia de estas creencias sobre la conducta de logro académico y se argumenta que creencias tales como la orientación motivacional, las expectativas acerca de la propia habilidad para desempeñar una tarea, la valoración e importancia de realizarla, la eficacia y creencias sobre el control del propio aprendizaje, los sentimientos y emociones que generan, pueden afectar las acciones y decisiones de los sujetos y, también, su motivación y cognición. A partir del modelo cognitivo social de expectativa-valor de la motivación, se justifica que las creencias centradas en las expectativas y los valores tienen un efecto significativo sobre el rendimiento, la persistencia y la elección que los estudiantes universitarios realizan sobre las tareas académicas.

En el capítulo III es desarrollado el encuadramiento teórico a partir del cual se aborda el segundo constructo central del estudio, que refiere al voluntariado como objeto de actitud, el cual es abordado desde su génesis y los diferentes sentidos atribuidos, desde los contextos donde se desenvuelve y formaliza, con especial incidencia en la práctica de voluntariado en Portugal, así como las diferentes investigaciones que teorizaron y contribuyeron a la comprensión de los procesos implicados en la conducta voluntaria. En este capítulo se aproxima una definición de la acción voluntaria no como un simple acto de generosidad ante una necesidad social, sino también como una competencia socio-cognitiva del individuo voluntario que, consciente y deliberadamente, busca construir beneficios en un tipo de respuesta donde,

aparentemente, sólo se aprecian costos implicados. Las actitudes de los estudiantes universitarios frente al voluntariado son abordadas a la luz del enfoque funcionalista del voluntariado, integrado a un modelo de expectativa-valor de las actitudes. En relación con ello, la actitud se define como una función de la expectativa de los sujetos en torno al objeto de actitud (el voluntariado), y del valor de los atributos asociados al objeto, es decir, la probabilidad subjetiva de que el objeto de actitud esté caracterizado por ciertos atributos funcionales, los cuales también son presentados en el capítulo III.

Seguidamente, en el capítulo IV, se describen estudios empíricos interesados por la relación entre variables motivacionales y otras vinculadas con la conducta voluntaria, prosocial o altruista, conjuntamente con variables de tipo sociodemográficas y académicas. Sus resultados sirven para dar cuenta del estado del arte y la revisión de la literatura respecto de los constructos centrales de esta investigación.

El capítulo V presenta los objetivos y preguntas de investigación, el marco metodológico definido y utilizado para el desarrollo del estudio, el cual se caracteriza por un diseño de tipo relacional, diferencial, transversal, no-experimental. Para la recolección de los datos se aplicaron tres cuestionarios de respuestas individuales y una ficha de datos sociodemográficos y académicos, los cuales se administraron a una muestra de 303 estudiantes universitarios portugueses. Se describen los procedimientos de selección y adaptación de la *Escala de Crenças Motivacionais face à aprendizagem* (ECMA) y del *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV), como los referidos a la construcción de una nueva *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV), con sus correspondientes estudios de validación y fidelidad, evidenciando propiedades psicométricas adecuadas.

El capítulo VI expone los principales resultados de la investigación, derivados de los diferentes análisis estadísticos realizados con asistencia del *software* SPSS-versión 20. Son presentados los resultados en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado a partir de la diferenciación de los sujetos de la muestra en función de variables sociodemográficas y académicas: estatuto de voluntario, experiencia de voluntariado, antecedentes de voluntarios en la familia, facultad, sexo, año de cursado. También se describen resultados en torno a estudios correlacionales entre las creencias motivacionales, por un lado, y las actitudes frente al voluntariado, por el otro, con la edad y el rendimiento académico de los sujetos.

Finalmente, en el capítulo VII, teniendo en cuenta los referentes teóricos y empíricos revisados, se discuten e interpretan las relaciones y diferencias encontradas, y se presentan las principales conclusiones de la investigación.

En suma, este capítulo tuvo por objetivo introducir a la problemática específica de la investigación, que se origina sobre el conocimiento de los bajos niveles de participación juvenil voluntaria, y que remite al estudio de las posibles relaciones entre las creencias motivacionales y las actitudes que los estudiantes universitarios portugueses sostienen en relación con el fenómeno voluntario, sin desconsiderar el efecto que otros factores personales y contextuales pueden ejercer, también, sobre tales creencias y actitudes relacionadas.

Se espera que la búsqueda de respuestas al problema de investigación planteado permita alcanzar los fines perseguidos y conduzca al encuentro de nuevos interrogantes que incentiven la investigación futura en el área, atendiendo a la necesidad de una mayor teorización científica sobre el voluntariado en general, y sobre el voluntariado universitario, en particular. Se pretende también, que tales respuestas movilicen nuevas formas de actuación con el objetivo de implicar, cada vez más, a la comunidad y a los actores universitarios en el planeamiento, desarrollo, ejecución y evaluación de prácticas voluntarias suscitadas en el contexto universitario, de modo que contribuya a la formación y potenciación de la fuerza voluntaria que traen consigo los jóvenes.

Introducidos el tema, la motivación y definido el problema de la investigación, a continuación se aborda el desarrollo teórico de una de las variables centrales del presente estudio: las creencias motivacionales.

CAPÍTULO II. CREENCIAS MOTIVACIONALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo presentar el desarrollo teórico de las creencias motivacionales. El abordaje del mismo se organiza en cinco apartados. Atendiendo a su naturaleza multidimensional, en un primer momento se delimita el constructo de creencias motivacionales, definido en el marco de esta investigación como un concepto que adquiere significatividad para la comprensión de los procesos motivacionales de los jóvenes universitarios en contextos académicos. Seguidamente, en una visión retrospectiva, se describen las perspectivas más sobresalientes que consideraron como objeto de estudio al fenómeno motivacional, centrando especialmente el análisis en el modelo de expectativa-valor de la motivación, que constituye el tercer apartado de este capítulo. Se describen, también, algunos instrumentos metodológicos a partir de los cuales diferentes teóricos han evaluado la motivación de los estudiantes, remitiendo específicamente a las escalas que abordan los factores motivacionales aquí considerados. El último apartado da cuenta, sintética e integralmente, de los aspectos desarrollados en torno a las creencias motivacionales como objeto de investigación.

2.1. Naturaleza multidimensional de la motivación: las creencias motivacionales

Cuando el término motivación irrumpe en los contextos cotidianos generalmente aparece ligado al sentimiento de interés o entusiasmo que mueve a las personas a adoptar determinada conducta en la consecución de un objetivo. Esta idea de movimiento está implícita en el pensamiento del sentido común sobre motivación. No obstante, y más allá de su cotidianeidad, la literatura indica una variedad de definiciones y perspectivas sobre motivación, y plantea una amplia gama de posturas –encontradas y confrontadas– con respecto a la naturaleza del proceso motivacional (Pintrich & Schunk, 2006; Veiga, 2013).

Se considera a la motivación como un constructo teórico que sirve para explicar la razón o razones por las cuales los individuos se implican en un comportamiento

determinado (Barkley, 2010). Las modernas teorías de la motivación se centran específicamente en la relación de las creencias, los valores y las metas con la acción (Eccles & Wigfield, 2002) atendiendo a que los pensamientos, las creencias y las emociones de los individuos son los factores que mayor influencia tienen sobre su motivación. En palabras de Pintrich y Schunk la motivación “es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (2006, p. 5) y, si bien este proceso no puede ser objeto de observación directa, sí puede inferirse a partir de conductas específicas tales como en la elección de una tarea, la persistencia en su realización, el esfuerzo dedicado a la actividad, el valor que se le atribuye, el interés que despierta (Pintrich, 2006). En definitiva, la motivación implica la existencia de metas u objetivos que impulsan y direccionan la acción del sujeto, una acción motivada que se caracteriza por ser intencional y por sustentarse en el tiempo (Pintrich & Schunk, 2006).

En contextos académicos, uno de los objetivos del cuerpo docente debería ser que los estudiantes no sólo aprendan sino que, además, quieran aprender. En relación con ello, un interrogante que se plantea aquí tiene que ver con cómo motivarlos para que quieran aprender. Brophy (2004) propone que la motivación para aprender es una competencia adquirida que se desarrolla a través de la experiencia acumulada de un individuo con situaciones de aprendizaje. Independientemente de la disposición general del sujeto, la motivación puede ser activada o suprimida en situaciones específicas, influyendo en el qué, en el cuándo y en el cómo aprender (Schunk, 1991^b). Gran parte de los estudios dedicados a la motivación tratan de dar respuestas a estos interrogantes, y también a algunos otros que se vinculan a cómo los alumnos se enfrentan a las tareas académicas y cómo responden a las dificultades, cómo reaccionan ante el fracaso o cómo resuelven las contingencias de las situaciones cuando persiguen metas académicas (Buehl & Alexander, 2009).

El fenómeno motivacional se caracteriza por su naturaleza multidimensional (Bandura, 1997; Buehl & Alexander, 2009; Clary & Snyder, 1999; Pintrich & Schunk, 2006) y se manifiesta en una variedad de constructos, incluyendo creencias de autoeficacia y competencia personal, creencias de interés y valor de la tarea orientación motivacional, creencias de control del aprendizaje que, aunque puedan no ser consistentes internamente, los sujetos les otorgan una importancia significativa que los lleva a actuar en consecuencia (Buehl & Alexander, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2006).

Las creencias son centrales en la literatura actual sobre motivación (Berger, 2012; Buehl & Alexander, 2009; Pintrich, 2006). En la perspectiva de Buehl y Alexander (2009) las creencias refieren a percepciones psicológicas que los individuos sostienen, a premisas y proposiciones acerca del mundo, sentidas como verdaderas. Cómo se definen las creencias y cómo se distinguen de otros constructos –conocimiento u opiniones, por ejemplo– es un asunto complejo. En los estudios sobre creencias y conocimiento, el conocimiento es siempre visto como la dimensión verdadera ya que puede ser verificado y confirmado externamente, contrariamente a las creencias que son afirmaciones subjetivas que el individuo acepta como verdad, pero que no pueden ser verificadas o confirmadas por otros y que normalmente persisten, incluso cuando se confrontan con evidencias contradictorias (Buehl & Alexander, 2009). Creencias, actitudes y opiniones comparten un elemento común: los tres conceptos tienen un componente afectivo, razón por la cual muchas veces se confunden sus significados o se los trata como sinónimos. Sin embargo, es preciso resaltar que las creencias representan lo que el individuo considera verdadero acerca de un tema, mientras que las actitudes y las opiniones son más indicativas de un posicionamiento a favor o en contra de un objeto o de un asunto en particular (Buehl & Alexander, 2009; Wyer & Albarracín, 2005).

En el marco de esta investigación, se utiliza el constructo de creencias motivacionales (*motivational beliefs*) en el sentido de que cada persona interpreta, percibe cada contexto en virtud no sólo de las características de ese contexto, sino también del conocimiento, creencias y estilos del sujeto, conforme los ha aprendido en su mundo social (Pintrich, 2006; Pintrich & Schunk, 2006). En este sentido, las creencias motivacionales, como suposiciones o teorías acerca de sí mismo (*self*) y del aprendizaje, pueden influenciar la formación de creencias e inferencias que tienen lugar cuando los individuos se implican en situaciones de aprendizaje, es decir, las creencias motivacionales pueden ser consideradas como recursos que los sujetos aplican a la tarea inmediata y que actúan como facilitadores del aprendizaje (Pintrich, 1994). Tales creencias están arraigadas en distintos contextos que pueden sustentar el desarrollo de creencias motivacionales positivas o activar otras menos propicias para el aprendizaje (Huertas, 2006, 2009; Huertas & Agudo, 2003; Pintrich, 1989, 1994, 2006; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013).

El constructo “creencias motivacionales” tiene sus raíces en el concepto de autorregulación. Pintrich (2000) define la autorregulación como un proceso activo y

constructivo mediante el cual el sujeto combina componentes internos y externos y define sus propias metas y estrategias. El proceso de autorregulación se compone por pensamientos planificados, sentimientos y conductas (Pintrich & De Groot, 1990^a; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Schunk, 2006). Durante este proceso, el individuo utiliza el feedback de sus actuaciones anteriores como un componente para regular nuevos intentos de aprendizaje (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Tener la capacidad de regulación posibilita asumir un rol más activo en el proceso de aprendizaje. Un individuo autorregulado puede crear un ambiente de aprendizaje eficaz, hacer uso de los recursos de manera eficiente, controlar el proceso de aprendizaje, gestionar el tiempo y obtener ayuda de personas en caso de ser necesario (Pintrich, 2003).

Los teóricos que estudian el aprendizaje basado en la autorregulación han propuesto que este modelo puede clasificarse en dos grandes dimensiones: las estrategias de autorregulación y las creencias motivacionales (Pintrich, 1994; Pintrich & De Groot, 1990a; Pintrich & Garcia, 1991; Schunk, 2005; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Las creencias –constructo de interés para esta investigación– están determinadas por las experiencias directas de aprendizaje y constituyen el marco de pensamientos, sentimientos y acciones del sujeto (Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013). Las creencias motivacionales pueden ser positivas o negativas y, una vez formadas, es muy difícil modificarlas (Pintrich, 1994).

Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991) son los teóricos de las estrategias de aprendizaje de autorregulación y, de acuerdo con su modelo, las creencias motivacionales se componen de elementos tales como la orientación a metas intrínsecas y extrínsecas, el valor de la tarea, creencias de control de aprendizaje, y creencias de autoeficacia. Un sujeto intrínsecamente motivado está más preocupado por comprender las tareas de aprendizaje y participa activamente en este proceso. La orientación de metas extrínsecas es un componente complementario para la orientación intrínseca y aumenta la participación del sujeto en la tarea como un medio para lograr un resultado externo. En este caso, las principales preocupaciones del individuo son las calificaciones, los premios o la comparación con sus pares, pero no la tarea en sí. Las creencias sobre el valor de la tarea refieren al beneficio, importancia o interés que la actividad tiene para el sujeto. Por otra parte, las creencias de control del aprendizaje aluden a que los resultados positivos del aprendizaje dependen de los esfuerzos individuales. Por último, las creencias de autoeficacia tienen que ver con los sentimientos de competencia o de capacidad personal del sujeto para realizar una

determinada tarea con éxito (Bandura, 2007; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Pintrich & Schunk, 2006). Se argumenta que tener elevadas creencias motivacionales puede facilitar la capacidad del individuo para organizar estrategias de regulación autónomamente, actualizando y resignificando su propio proceso de aprendizaje, pues en él reside la responsabilidad por aprender (Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013).

Pintrich (1994) explica la motivación en términos de interacciones recíprocas entre tres elementos: (a) el contexto, (b) los sentimientos y creencias de los individuos sobre su propia motivación y (c) sus comportamientos observables. En Bandura (1997) estas relaciones se definen en un sistema triádico de causalidad recíproca. Creencias, contexto y comportamiento interactúan de modo tal que el contexto influye en las creencias y sentimientos motivacionales y, a su vez, las creencias y sentimientos actúan como factores determinantes de los comportamientos observables o la acción de los sujetos (Pintrich, 2006).

Se reconoce que las creencias motivacionales tales como la orientación motivacional, las expectativas acerca de la propia habilidad para desempeñar una tarea, la valoración e importancia de realizarla, la eficacia y creencias sobre el control del propio aprendizaje, y los sentimientos y emociones que generarán, influyen en las acciones y decisiones de los sujetos y, consecuentemente, en los procesos motivacionales y cognitivos que los llevan a implicarse en la tarea (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006).

Antes de profundizar en cada una de las creencias consideradas, conviene realizar un abordaje retrospectivo de las diversas perspectivas teóricas que han abordado el estudio del fenómeno motivacional. Estas perspectivas, sustentadas en concepciones marcadamente diferentes, han contribuido al crecimiento, consolidación y evolución teórica y empírica del constructo de motivación y, con ello, a la comprensión de cómo se desenvuelven los procesos motivacionales en contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Perspectivas en el abordaje de la motivación

Si bien la motivación no es un fenómeno reciente y pareciera obvio decir que representa un componente crucial para el aprendizaje de los sujetos o en el esfuerzo que éstos ponen para alcanzar determinado objetivo, fue sólo a principios del siglo XX que el vínculo entre aprendizaje y motivación tuvo validez experimental, de la mano de la

ley de efecto de Edward Thorndike (Alonso Tapia, García-Celay, & Mateos Sanz, 1992). Según este psicólogo norteamericano, el aprendizaje se refuerza cuando es seguido de un estado de satisfacción para el alumno (Thorndike, 1913) y, si bien otros investigadores ya habían arribado a la misma conclusión previamente, él ha proporcionado las pruebas experimentales que condujeron a pensar en la relación aprendizaje-motivación, abriendo nuevos caminos para la investigación en el campo de la psicología y de la educación. A partir de entonces, los psicólogos comenzaron a considerar el impacto de variables motivacionales en el comportamiento humano, y los educadores comenzaron a reconocer la incidencia de factores motivacionales como componentes cruciales que influyen y determinan el rendimiento académico de los alumnos (Santrock, 2009; Sprinthall & Sprinthall, 2007).

La motivación es un tema complejo, que implica una diversidad de teorías que reflejan diferentes tipos de abordajes para comprender los pensamientos, las creencias y la conducta de los seres humanos. Atendiendo a su complejidad, se opta por realizar una selección de las perspectivas principales, identificadas como conductistas, humanistas y cognitivas, las cuales son abordadas a continuación.

2.2.1. Perspectiva conductista

Las teorías conductistas, que tuvieron gran predominio en Estados Unidos a principios del siglo XX y mantuvieron dicha hegemonía en la Psicología americana hasta los últimos treinta o cuarenta años, centraban su atención en el análisis de la conducta manifiesta y enfatizaban la asociación entre estímulos y respuestas como mecanismo principal para el aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006). El conductismo surgió en la psicología como rechazo a los modelos introspectivos. Watson (1924) – teórico destacado de esta corriente– defendía que si la Psicología pretendía convertirse en una ciencia experimental y objetiva, tendría que abordar sólo el estudio de fenómenos observables y científicos. Para él, el comportamiento era observable, mientras que la introspección conducía a estados subjetivos que podían no estar basados en una realidad objetiva (Pintrich & Schunk, 2006; Santrock, 2009; Veiga, 2013).

Muchas de las visiones históricas sobre la motivación pertenecen a la Psicología Behaviorista porque la abordan a partir de fenómenos observables y postulan que, para explicarla, no es necesario recurrir ni a pensamientos ni a sentimientos, dado que la conducta depende sólo de factores del ambiente (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Pereira, 2013). Las teorías conductuales entienden la motivación como un cambio

en la proporción, frecuencia y ocurrencia de la conducta (la respuesta) a partir del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales (Pintrich & Schunk, 2006). En este sentido, desde un punto de vista conductual, la motivación es definida por la fuerza o la posibilidad de un comportamiento (Fontaine, 2005).

La perspectiva comportamental coloca el énfasis sobre las recompensas externas o sanciones como componentes claves en la motivación, bajo el convencimiento de que los estímulos positivos –y también los negativos– motivan la conducta del sujeto (Alonso Tapia & García-Celay, 1996; Fontaine, 2005; Pereira, 2013). Psicólogos y educadores que defienden esta perspectiva a favor del uso de incentivos argumentan que éstos incrementan el interés de los alumnos y dirigen su atención hacia la ejecución de comportamientos adecuados, por sobre comportamientos inapropiados (Pintrich & Schunk, 2006). Desde este enfoque, la motivación es estudiada como una respuesta a los incentivos y recompensas, factores que son, en gran parte, dictados por fuentes externas al sujeto (Alonso Tapia & García-Celay, 1996). El modelo conductista sugiere que los profesores pueden motivar a los individuos a partir del refuerzo de un comportamiento de aprendizaje deseado que se corresponde con la óptima realización de las tareas académicas (atención en clase, trabajo cuidadoso y minucioso, contribuciones serias y frecuente participación en los debates planteados), animando a los sujetos a desarrollar este tipo de conductas (Barkley, 2010). Si los alumnos no son capaces de participar en estas conductas inmediatamente, podrían adoptarlas poco a poco, a partir del refuerzo de los comportamientos correctos y de la eliminación de aquellos inadecuados o incompatibles mediante el castigo, o simplemente acabarían extinguiéndose al no recibir ningún tipo de reforzamiento (Pintrich & Schunk, 2006).

Las teorías del condicionamiento centran su atención en el análisis de la conducta manifiesta, y son tres las perspectivas más destacadas dentro de esta corriente: la teoría del conexionismo de Thorndike (1932), la del condicionamiento clásico cuyo mayor exponente fue Pavlov (1927), y la teoría del condicionamiento operante de Skinner (1953). Aunque estas perspectivas difieren entre sí, tienen en común el énfasis colocado en la asociación entre estímulos y respuestas como mecanismo principal para el aprendizaje, y adquieren relevancia para la motivación ya que, en su modelo conductual, ésta influye en la probabilidad y el valor de la respuesta (Pintrich & Schunk, 2006).

En la teoría conexionista de Thorndike (1913) el aprendizaje resulta de la formación de una serie de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales y

los impulsos neurales manifestados en el comportamiento. El aprendizaje suele ocurrir bajo la forma de ensayo y error, en un proceso gradual, donde las respuestas que obtuvieron éxito permanecen y las que no son abandonadas (Thorndike, 1913). La *Ley del efecto* establece que las consecuencias surgidas de la conducta resultan motivadoras para que vuelva a producirse esa conducta y, por lo tanto, podían ser generadoras de aprendizaje. Ante las evidencias de investigaciones que demostraban que, si bien las consecuencias positivas fortalecen las conexiones, las consecuencias punitivas no necesariamente las debilitan, Thorndike (1932) revisó esta ley arribando a las conclusiones de que las conexiones se debilitan sólo si se refuerzan conexiones alternativas (Pintrich & Schunk, 2006; Trianes Torres, Jiménez Hernández, & Ríos Carrasco, 2006).

El aporte más sustantivo de la teoría de Thorndike (1913, 1932) tiene que ver con la idea de que los sujetos están motivados cuando se sienten preparados para trabajar en una actividad, y cuando piensan que las consecuencias de su realización serán positivas. No obstante, esta teoría vio muy limitadas sus posibilidades de aplicación al complejo campo de la motivación en contextos académicos, precisamente por ignorar los procesos cognitivos inherentes al aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006; Santrock, 2009).

En la teoría del condicionamiento clásico de Pavlov (1927) la activación de la conducta depende, fundamentalmente, de los estímulos internos o externos y adquiere valor motivacional si se produce de forma simultánea o continua con una situación de refuerzo. El sujeto aprende a dar respuestas automáticas mediante la creación de hábitos, y la conducta persiste ante la presencia del estímulo (Oliveira & Oliveira, 1996; Fontaine, 2005). Esta teoría cuenta con ideas interesantes para el campo educacional y podría mencionarse, por ejemplo, la noción acerca de que el aprendizaje debe estar asociado a consecuencias agradables para el individuo. Sin embargo, estas teorías ignoran también los procesos cognitivos y ofrecen una visión incompleta de la conducta, suponiendo un punto de vista pasivo del aprendizaje y la motivación, en el sentido de que no consideran a los aprendices como sujetos activos mentalmente y poseedores del dominio de su aprendizaje y su motivación (Pintrich & Schunk, 2006; Trianes Torres, Jiménez Hernández, & Ríos Carrasco, 2006).

La teoría del condicionamiento operante de Skinner (1953) también fue una teoría influyente en el campo de la motivación. El modelo básico del condicionamiento es *Antecedente-Conducta-Consecuente* (ACC), donde un estímulo antecedente establece

la ocasión para que se realice una respuesta conductual, seguida de una consecuencia, la cual se tornará en un nuevo estímulo que afectará la probabilidad de que la respuesta aparezca ante la presencia de ese estímulo (Skinner, 1953). Este teórico reformuló la *ley de efecto* de Thorndike con la *ley del refuerzo*, argumentando que el refuerzo aumenta la probabilidad de la aparición de la respuesta. Un refuerzo positivo refiere a un estímulo que, cuando se presenta seguido de una respuesta, aumenta la probabilidad futura de que dicha respuesta ocurra en esa situación; un refuerzo negativo, en cambio, refiere a un estímulo que, al ser eliminado, aumenta la probabilidad futura de que dicha respuesta ocurra en tal situación (Oliveira & Oliveira, 1996; Santrock, 2009; Trianes Torres, Jiménez Hernández, & Ríos Carrasco, 2006).

El condicionamiento operante asume varios principios educativos que permanecen arraigados en los contextos escolares actuales, tales como la importancia del refuerzo y el castigo para la motivación de los alumnos a través del elogio, la crítica, los descansos, el tiempo libre, las normas, los privilegios, las calificaciones (Pintrich & Schunk, 2006). El aporte de estas teorías conductistas fue significativo por sus leyes genéricas y por toda la información obtenida de experimentos controlados con conductas simples y mensurables, en humanos y animales, de los que se han derivado aplicaciones prácticas para el contexto educativo, y se ha erigido como un enfoque pionero por el interés centrado en la conducta del sujeto en el aula (Trianes Torres, Jiménez Hernández, & Ríos Carrasco, 2006). No obstante, si bien los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación humana pues, al no contemplar la importancia de otros factores intervinientes en el proceso motivacional, no son capaces de dar cuenta su complejidad (Pintrich & Schunk, 2006).

2.2.2. Perspectiva humanista

Las teorías humanistas, fundamentalmente en las perspectivas de Maslow y Rogers, desafiaron los principios del conductismo (Pintrich & Schunk, 2006). Esta perspectiva destaca el papel de las capacidades y las potencialidades del sujeto y subraya que los individuos tienen opciones para elegir y buscan, por ello, controlar sus vidas. Tal concepción daría lugar, posteriormente, a la construcción del concepto de motivación intrínseca. Entre los supuestos generales de las teorías humanistas se pueden mencionar: el abordaje holístico del ser humano (para comprenderlo, es necesario estudiar sus comportamientos, sentimientos y pensamientos), destacando la conciencia

subjetiva del sujeto sobre sí mismo y sobre las diferentes situaciones; y la consideración de la capacidad humana para elegir, la creatividad y la auto-actualización como áreas de estudio importantes dentro de esta línea (Pintrich & Schunk, 2006; Santrock, 2009; Weiner, 1985). La libertad y las posibilidades de elección personal, la autodeterminación y las necesidades del individuo son fundamentales para promover el desarrollo personal y el aprendizaje; motivar, en esta perspectiva, significa estimular a los individuos a utilizar sus propios recursos y capacidades (Pereira, 2013).

La teoría de Maslow (Maslow, 1954; Maslow, Frager, & Fadiman, 1970) consolidada en la jerarquía de las necesidades humanas, ha tenido una fuerte influencia en la explicación de la perspectiva humanista de la motivación. En la clásica pirámide de Maslow (1954) las necesidades humanas son realizadas de una forma jerárquica, siendo que cada una de las necesidades de nivel inferior demandará satisfacción antes de buscar satisfacer otras necesidades de nivel superior (Pereira, 2013). Las teorías humanistas enfatizan sobre la capacidad de crecimiento personal, la libertad de decisión y las cualidades positivas de los sujetos (Pintrich & Schunk, 2006). Siguiendo a Maslow (1954), las necesidades individuales deberían ser satisfechas en la siguiente secuencia: fisiológicas, seguridad, afecto y pertenencia, autoestima y autorrealización (Maslow, 1954). En contexto académico esto podría traducirse pensando que un estudiante que no tiene sus necesidades primarias o inferiores satisfechas, difícilmente buscará satisfacer necesidades de aprendizaje académico, por ejemplo (Alonso Tapia & García-Celay, 1996; Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). En otras palabras, los individuos deberán primero satisfacer sus necesidades de alimentación (fisiológicas) para obtener un buen rendimiento académico (autorrealización).

La necesidad de autorrealización –la más elevada e indefinida de todas las necesidades –es, para Maslow, la motivación del sujeto para desarrollar todo el potencial como ser humano y sólo se logra cuando todas las restantes necesidades básicas fueron satisfechas (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Santrock, 2009). Sin embargo, esta idea de organización jerárquica de las necesidades humanas, por más atractiva que parezca, lleva a un desacuerdo entre otros autores con respecto al orden dado, pues en algunos sujetos las necesidades cognitivas pueden ser más prioritarias que las de autoestima, y del mismo modo pueden satisfacer sus necesidades cognitivas sin necesidad de haber experimentado, previamente, afecto y pertenencia (Barkley, 2010; Fontaine, 2005; Pereira, 2013).

La tendencia a la actualización –la vida como un continuo proceso de crecimiento personal o de consecución de logros– es el constructo motivacional central en la teoría de Rogers (1963, en Pintrich & Schunk, 2006) y está orientada al crecimiento personal, la autonomía y la libertad del control de las fuerzas externas. Las experiencias personales, para este autor, conllevan un proceso de concientización que implica la constitución del yo como resultado de la interacción del sujeto con el entorno, con los familiares y con los amigos más próximos. Uno de los aportes centrales de Rogers (1969, en Pintrich & Schunk, 2006) está vinculado a la idea de que el individuo tiene una tendencia natural hacia el aprendizaje, es curioso y está deseoso por aprender y por ello, despliega procesos de aprendizaje con cierta autonomía. Además postula que, si la participación de los aprendices es activa, se obtendrán mejores resultados, atendiendo al hecho de que aprender requiere autocrítica, autoevaluación y la creencia del propio sujeto de que su aprendizaje es relevante. En este proceso, Rogers (1969, en Pintrich & Schunk, 2006) define el rol de los profesores como facilitadores que deben dar, a los estudiantes, la libertad para aprender, buscando recursos mediante los cuales los sujetos puedan tomar conciencia de sus propias necesidades, y generar un clima de clase orientado al aprendizaje significativo. Desde la perspectiva del autor, el aprendizaje es concebido como un proceso personal, individual e intransferible; el entorno y los demás actores pueden facilitar y estimular el aprendizaje, pero éste sólo depende del individuo.

Estas ideas de ayudar al sujeto a desafiarse y maximizar sus potencialidades son interesantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, Pintrich y Schunk (2006) encuentran que la teoría de Rogers sólo plantea constructos muy generales e imprecisos y, por lo mismo, difíciles de evaluar.

Tanto las teorías conductistas como las humanistas describen la motivación como una reacción a las presiones, ya sea de recompensas extrínsecas o necesidades internas (Barkley, 2010), en términos cuantitativos –se estudia lo que activa, en menor o mayor grado, el comportamiento–, y mecanicistas –refiriendo a las fuerzas internas o externas que actúan directamente sobre el comportamiento motivado (Lemos, 2005). Algunos teóricos comenzaron a reconocer que ello no es siempre así en los individuos, ya que éstos son más proactivos en su comportamiento, idea que abrió paso a la valoración de los procesos cognitivos de los sujetos, abordados desde perspectivas cognitivas de la motivación.

2.2.3. Perspectiva cognitiva

Los modelos cognitivos de la motivación hicieron hincapié en las experiencias subjetivas de los individuos (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Santrock, 2009; Veiga, 2013). El interés de estos modelos está puesto, especialmente, en la motivación intrínseca, en la percepción de competencia personal, de las causas y de lugar de control del aprendizaje; enfatiza la importancia de definir y alcanzar metas personales y académicas, planificar, ejecutar, elegir y decidir el proceso mediante el cual el individuo logra los objetivos propuestos (Bandura, 2001; Pintrich & Schunk, 2006; González Fernández, 2005; Taveira, 2013; Pereira, 2013). La perspectiva cognitiva destaca las oportunidades y responsabilidades del sujeto para controlar sus propios resultados académicos (Pereira, 2013), centrándose en el papel proactivo del individuo a través de sus percepciones subjetivas y creencias (Lemos, 2005).

La idea de un sujeto que es inherentemente activo conduce a pensar a la motivación en términos de orientación y reorientación continuas, y no sólo en términos de activación y desactivación (Lemos, 2005). En este sentido, las teorías acerca de las metas (Ames, 1992^b; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Nicholls, 1984) sugieren que la orientación motivacional de los sujetos puede estar dirigida a metas de rendimiento –cuando el sujeto pretende preservar su auto-concepto o su reputación pública como individuo capaz– a metas de dominio –referentes a querer aprender todo lo que el profesor y/o la tarea enseña– e incluso a metas de evitación de la tarea –por ejemplo en el caso de negarse a aceptar los desafíos inherentes a la actividad, dedicando el menor tiempo y esfuerzo posible en su realización (Barkley, 2010; Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 1992).

Barkley (2010) propone que la teoría de metas podría ser aplicada en contextos académicos sólo si los docentes: (a) buscasen establecer relaciones de apoyo y creasen dispositivos de aprendizaje colaborativo que animen a los individuos a adoptar metas de dominio por sobre metas de rendimiento; (b) trataran de reducir todo tipo de presiones que los predispongan hacia la elección por metas de rendimiento o de evitación de la tarea. Creadas estas condiciones en el aula, Brophy (2004) expresa que los sujetos serán capaces de concentrar sus energías en la actividad de aprendizaje sin sentirse distraídos por el miedo a hacer el ridículo o a fracasar, o por el desinterés que pueden generar las tareas percibidas como inútiles o poco relevantes.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) combina elementos de la motivación intrínseca y elementos de los modelos de necesidades (Maslow, 1954) y teorías de orientación a metas (Ames, 1992^b; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Nicholls, 1984; Pintrich & Garcia, 1991). Esta teoría sugiere que los individuos, a veces, se implican en comportamientos simplemente porque quieren (Barkley, 2010). En este sentido, los ajustes para promover una conducta intrínsecamente motivada tendrían que ver con la satisfacción de tres necesidades fundamentales: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 1985). Autonomía refiere a una necesidad de autodeterminación del propio sujeto para decidir qué hacer y de qué forma hacerlo; competencia alude a la necesidad de desarrollar y ejercitar habilidades que le permitan manipular y controlar el medio ambiente; relaciones sociales refiere a la necesidad del sujeto de vincularse con los demás. Se piensa que los estudiantes tienden a estar intrínsecamente motivados en los cursos donde se promueven estas tres características (Barkley, 2010; Pintrich, 1994).

De acuerdo con la perspectiva cognitiva de la motivación, las creencias y pensamientos del individuo dirigen su motivación. En los últimos años hubo un gran aumento del interés en esta perspectiva (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Meece, 1991; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 1992), que focaliza en ideas tales como la motivación intrínseca de los sujetos para tener éxito académico, sus atribuciones y su convicción de que pueden efectivamente controlar su ambiente (Santrock, 2009; Taveira, 2013; Pereira, 2013). Estas cogniciones motivacionales constituyen elementos claves de todo el proceso de motivación dentro de esta perspectiva, y pueden agruparse en dos tipos genéricos (Lemos, 2005). Uno de ellos está constituido por creencias, percepciones, juicios y anticipaciones relacionados con la posibilidad de obtener resultados deseados —o evitar los indeseados— y abarca las expectativas y conceptos relacionados, tales como la autoeficacia, las percepciones de capacidad, las atribuciones y el control percibido, por ejemplo. El otro refiere al valor de las actividades, de los objetivos y metas, y de los resultados, e incluye constructos tales como el valor de la tarea, el interés intrínseco y la orientación para metas.

Algunos autores observaron que gran parte de lo que los investigadores han descubierto puede ser organizado dentro de un modelo de expectativa-valor (Brophy, 2004; Cross 2001). Este modelo sostiene que el esfuerzo que la gente está dispuesta a gastar en una tarea es el producto del grado en que esperan poder llevar a cabo la tarea con éxito —expectativa— y del nivel de valoración de las recompensas, así como la

oportunidad para participar en la realización de la tarea en sí –valor– (Barkley, 2010; Eccles, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). El esfuerzo también es considerado como un producto: se supone que las personas no invertirán esfuerzo, si alguno de los elementos (expectativa o valor) no están presentes en la situación (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2006). Dicho de otro modo, el individuo no estará dispuesto a invertir esfuerzos en tareas que no disfruta y que no lo conducirán a algo que valora, incluso si sabe que puede realizarlas con éxito, de la misma manera que tampoco invertirá esfuerzos voluntarios en las tareas más valoradas si cree que no puede tener éxito en su realización, por mucho que lo intente. Esta perspectiva postula que la motivación de los individuos está fuertemente influenciada por lo que creen que es importante y por lo que creen que pueden lograr (Wigfield & Eccles, 1992), adquiriendo –los constructos de expectativa y valor– relevancia gradual en el conocimiento cada vez mayor sobre la motivación en contextos académicos (Barkley, 2010).

2.3. Modelo de expectativa-valor de la motivación

Los modelos cognitivos iniciales subrayaron la importancia de las creencias y percepciones individuales como mediadores de la conducta, y desarrollaron la distinción entre las creencias acerca de la capacidad para realizar una tarea (expectativa de éxito) y las creencias acerca de la importancia, el valor y la utilidad de la tarea (valor), destacando que el efecto multiplicativo de ambos podría explicar la conducta motivada (Wigfield & Eccles, 1992). La investigación actual sobre los constructos de expectativa-valor continúa bajo esta tradición centrada en ambas creencias personales, aunque con intentos de incorporar la influencia de factores contextuales (Pintrich & Schunk, 2006).

Las modernas teorías de expectativa-valor (Eccles, 1983, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Feather, 1982; Wigfield & Eccles, 2000) tienen su origen en el modelo de expectativa-valor de Atkinson (1964) en el que se vinculan el rendimiento, la persistencia y la elección de las tareas, con las creencias y pensamientos del sujeto respecto a sus expectativas y al valor de la tarea. Sin embargo, las modernas teorías de expectativa-valor se diferencian de la teoría de Atkinson (1964) en aspectos específicos. Por un lado, los componentes de expectativa y valor son más elaborados y aparecen vinculados a una gama más amplia de determinantes psicológicos y socioculturales (González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006); por otro lado, las investigaciones fueron desarrolladas sobre contextos educativos concretos y reales,

abordando estos constructos en su relación directa con el rendimiento académico de los sujetos, diferente a los abordajes de la teoría de Atkinson, cuyos resultados se obtuvieron, fundamentalmente, en contextos de laboratorio (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

Eccles y sus colegas (Eccles, 1983, 1987, 1993; Eccles & Wigfield, 1992; Wigfield & Eccles, 2000) elaboraron y ensayaron un modelo de expectativa-valor centrado en las influencias sociales y psicológicas para la elección y la persistencia en la realización de una tarea o actividad conducente al logro académico, atendiendo a las características de la tarea –tanto negativas como positivas– y a los costos asociados a tal elección en detrimento de otras opciones. Gran parte de su trabajo se centra en las diferencias individuales sobre las decisiones con respecto a qué cursos y carreras seguir y en qué tipo de actividades implicarse (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Los predictores más importantes de la conducta de logro en este modelo cognitivo social de expectativa-valor son, entonces, las expectativas de éxito académico de los estudiantes y del valor percibido de sus tareas académicas (Eccles, 1983, 1987, 1993; Eccles & Harold, 1992; Wigfield & Eccles, 1992).

En el Gráfico 2.1 puede apreciarse el esquema explicativo creado por Wigfield y Eccles (2000) y adaptado por Pintrich y Schunk (2006) para comprender este modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde una perspectiva socio-cognitiva. Los constructos de expectativa y valor fueron delimitados, en el gráfico, por líneas discontinuas para dar cuenta de que refieren a creencias cognitivas internas del individuo, en contraste con las conductas de logro que son externas y observables (Pintrich & Schunk, 2006). Los componentes motivacionales incluyen las metas de los estudiantes (a corto y largo plazo) y sus auto-esquemas (autoconcepto y creencias sobre sí mismo), así como sus recuerdos afectivos. Las metas son representaciones cognitivas de aquello que los estudiantes quieren lograr o se esfuerzan por conseguir, y condicionan la valoración de las actividades que llevarán a su consecución (Eccles, 1987; Eccles & Wigfield, 2002; González Fernández, 2005). La memoria afectiva refiere a la experiencia afectiva previa de los sujetos en relación con el tipo de actividad o tarea (Pintrich & Schunk, 2006). Es decir, el valor de una tarea dependerá de las emociones vividas por el sujeto en situaciones similares: resultados elevados conducirán a reacciones positivas, mientras que resultados bajos generarán sentimientos negativos, de ansiedad y frustración (González Fernández, 2005).

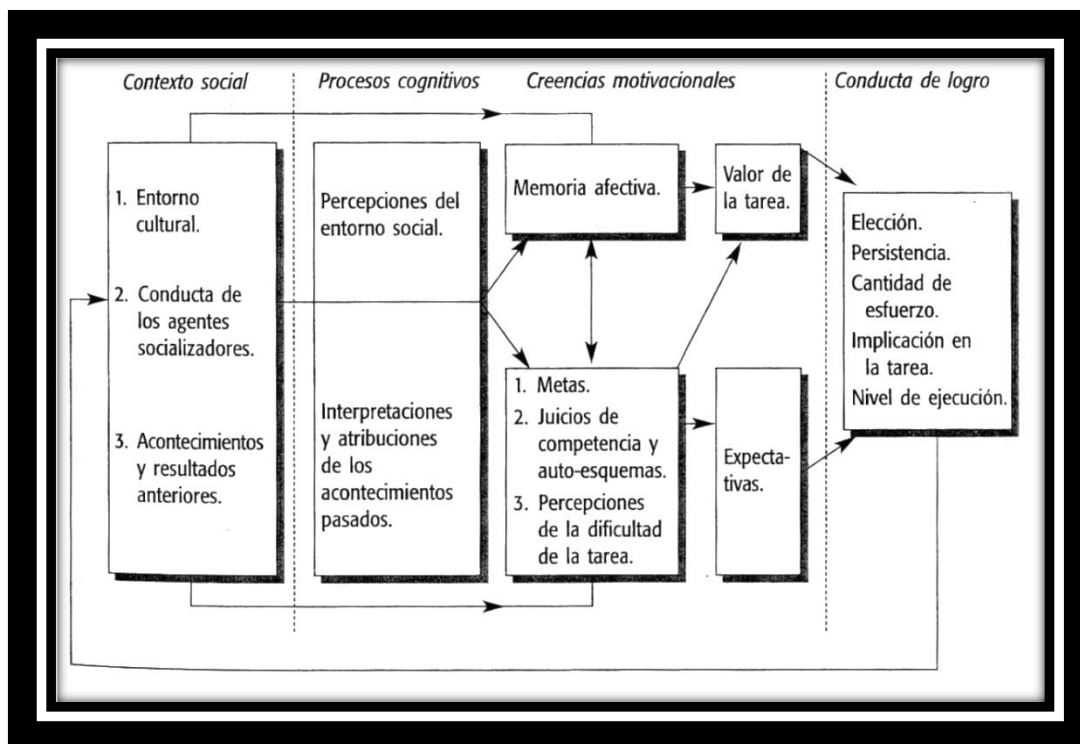


Gráfico 2.1. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva

Fuente: extraído de Pintrich & Schunk, 2006

Atendiendo a estas cuestiones, los individuos tenderán a valorar más aquellas actividades en las que hayan experimentado sentimientos de orgullo y bienestar personal, que aquellas otras en las que hayan fracasado. Los juicios de competencia o de habilidad son similares a los juicios de autoeficacia en Bandura (1997), y condicionan las elecciones personales de modo que difícilmente un estudiante optará por tareas para las que no se siente competente, prefiriendo aquellas otras en las que podría destacar sus habilidades personales (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992). La percepción de la demanda de la tarea refiere a los juicios de los estudiantes sobre la dificultad de la tarea, como así también a otros aspectos vinculados a ella (Pintrich & Schunk, 2006).

En el modelo de Eccles y Wigfield (2000; Eccles 1983) estas creencias reciben la influencia de otros dos constructos generales. El primero incluye procesos cognitivos o internos que aluden a cómo los individuos perciben e interpretan los diferentes acontecimientos o situaciones que les ocurren –proceso impulsado por las atribuciones que realizan de sus resultados presentes y pasados– crucial para la formación de la percepción de la propia competencia y de las expectativas (Pintrich & Schunk, 2006). De este modo, los sujetos que atribuyen el éxito a causas internas y controlables, valorarán más la tarea o asignatura, que aquellos que lo adscriban a causantes externos

como la suerte o la voluntad del profesor –factores que están fuera del control del individuo. Eccles y sus colegas (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990) han descubierto que las creencias relacionadas con la expectativa de los sujetos tienen efectos directos sobre su desempeño posterior y efectos indirectos sobre sus intenciones reales de continuar optando por la realización de esa actividad.

Otro componente crucial en este modelo refiere a la percepción del entorno social del sujeto, es decir cómo percibe e interpreta las creencias, actitudes, expectativas y sentimientos de varios agentes socializadores (fundamentalmente los padres, el grupo de pares y los profesores) así como al modo en que perciben e interpretan los roles de género presentes en los grupos a los cuales pertenece, y sobre los estereotipos sociales referidos a las diferentes asignaturas, ocupaciones, carreras, actividades o futuros profesionales (Wigfield & Eccles, 1992). Este modelo asume que “las creencias de los estudiantes acerca de sí mismos, sus expectativas y el valor que otorgan a las tareas están influidos por cómo perciben su entorno social y las cosas que les ocurren moviéndose dentro de él” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 66).

El entorno cultural, que comprende los medios en los que el individuo generalmente se desenvuelve, la naturaleza de sus interacciones sociales, sus resultados y logros pasados, así como sus capacidades presentes, también representa un aspecto a considerar dentro del modelo que se aborda (Eccles & Wigfield, 2002; González Fernández, 2005). Tales factores externos pueden ejercer una importante influencia sobre las creencias motivacionales ya que establecen el contexto a partir del cual los sujetos se mueven y desarrollan todo tipo de actividades, y no sólo actividades académicas (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). En definitiva, si bien el modelo de expectativa-valor propuesto por Wigfield y Eccles (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 2000, 2002; Wigfield, 1994) enfatiza el modo en que se construyen las creencias motivacionales individuales mediante el procesamiento cognitivo y social, se asume que estas creencias tienen sustento en un entorno social y cultural más amplio en el que se desarrolla el mundo particular de cada sujeto (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2006).

Pintrich ha realizado contribuciones sobresalientes a la literatura acerca de la motivación de logro. En sus primeros escritos (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990), conceptualiza la motivación mediante la ampliación del modelo de expectativa-valor de Eccles (1983), combinando varias perspectivas teóricas en un abordaje más holístico. A su juicio, la motivación en contextos educativos depende de tres

componentes principales: expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea (considera aquí las creencias de control y las expectativas de autoeficacia); valor, que incluye las metas y creencias acerca de la importancia y el interés de realizar la tarea (considera el valor otorgado a la tarea y el tipo de orientación motivacional); y afecto, que incluye las reacciones emocionales a la actividad (vinculadas a los sentimientos y emociones que emergen en situaciones de aprendizaje). Pintrich (1989), por ejemplo, consideró importante integrar el estudio del valor de la tarea con la investigación de las orientaciones a metas de logro, atendiendo al hecho de que estas orientaciones podrían determinar la dirección general de la conducta de logro, mientras que el valor estaría más vinculado con la fuerza de esa conducta. Pintrich y colegas (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991) también abogaron por la integración de perspectivas cognitivas del aprendizaje –conceptualizadas en términos del uso de estrategias cognitivas y de autorregulación– con la investigación motivacional, postulando que ni la motivación ni la cognición son elementos suficientes para promover el aprendizaje y que ambas deben ser consideradas de manera conjunta (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005). Este abordaje que integra motivación y cognición fue revolucionario en la configuración del campo actual de la investigación en educación (Maehr, 2005; Schunk, 2005; Wigfield, Zusho, & De Groot, 2005) y varios son los teóricos que continuaron trabajando en esta misma línea (Pintrich & De Groot, 1990a; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993; Schunk, 1991).

La investigación inicial sobre los constructos de expectativa y valor dio lugar a cambios importantes en el campo de la psicología y de la educación, pues focalizó en los procesos cognitivos, en contraste con la conducta manifiesta y sus conceptos relacionados (impulsos, necesidades, hábitos), y subrayó la importancia que tienen las creencias, los pensamientos, las percepciones individuales como mediadores del comportamiento humano (Pintrich & Schunk, 2006). Un aporte significativo desde esta perspectiva tiene que ver con la distinción entre las creencias acerca de la capacidad del sujeto para realizar una tarea y las creencias sobre la importancia, el valor, y el interés atribuido a –y generado por– la tarea, juntamente con la noción de que el efecto multiplicativo de ambas (expectativa y valor) pueden predecir la conducta motivada. De este modo, el individuo puede sentirse capaz de enfrentar una tarea académica determinada y no valorarla, razón por la cual probablemente no encontrará motivos suficientes para implicarse en su realización. Del mismo modo, si el sujeto posee altas

valoraciones respecto de una tarea, pero no se siente capaz de llevarla a cabo con éxito, también se mostrará poco dispuesto a participar en su realización. Impulsada desde esta perspectiva, la investigación actual (Gaeke, 2009; Liem & Chua, 2013; Lynch, 2010; Valle Arias et al., 2010; Wang & Degol, 2013; Wigfield & Eccles, 2000; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013) sigue centrándose en estas creencias motivacionales, con intentos de incorporar las influencias contextuales al marco teórico y metodológico de este enfoque de expectativa-valor.

2.3.1. Componente de expectativa de la motivación

El componente de expectativa de la motivación ha sido conceptualizado en una variedad de formas en la literatura motivacional. Sin embargo, la construcción básica consiste en las creencias que sostienen los estudiantes sobre sus capacidades para realizar, con éxito, una actividad determinada, asumiendo que ellos son los únicos responsables de tal desempeño. En este sentido, el componente de expectativa puede ser definido a partir de las respuestas de los estudiantes a una pregunta específica: ¿Soy capaz de realizar esta tarea? ¿Puedo desarrollar determinada actividad con éxito académico? (Eccles, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). En general, se puede pensar que si los sujetos responden afirmativamente a esta pregunta, dedicarán un mayor esfuerzo en la realización, serán más persistentes ante las dificultades que pudieran presentarse, optimizarán su propio rendimiento académico y se sentirán más motivados para elegir tareas desafiantes que les permitan experimentar sentimientos de competencia personal y de control de su aprendizaje.

2.3.1.1. Creencias de autoeficacia

La teoría del aprendizaje social o teoría socio-cognitiva, desarrollada por Bandura (1977), concibe a los seres humanos como agentes de su propio aprendizaje y desarrollo, y pone de manifiesto aquello que los individuos hacen para controlar, intencionadamente, su trayectoria de vida (Taveira, 2013). Su teoría defiende una visión proactiva de la motivación, que busca percibir cómo las personas consiguen ejercer el control sobre los acontecimientos que afectan su vida, a fin de evitar aquellos desagradables y estimular la ocurrencia de eventos que resultan más agradables (Fontaine, 2005). La motivación, según este autor, refiere a una conducta dirigida hacia una meta, estimulada y sostenida por las expectativas sobre los resultados anticipados

de las acciones y la autoeficacia para realizarlas (Bandura, 1986, 1993, 1997). La importancia que el autor le concede al análisis del valor del resultado da lugar a la valorización de las expectativas por alcanzar un resultado específico en cada situación (Fontaine, 2005). El foco social de la teoría socio-cognitiva reconoce el origen social de muchos pensamientos y acciones humanas, mientras que el foco cognitivo reconoce las contribuciones causales de los procesos cognitivos de la motivación humana para el afecto y la acción (Taveira, 2013). Es mediante las interacciones en el mundo sociocultural que el individuo se desenvuelve, en él actúa, transformándolo y siendo transformado por él (Azzi & Polydoro, 2010).

En la teoría social cognitiva, el comportamiento humano no es consecuencia del análisis objetivo de la realidad, sino que sienta sus bases sobre las creencias del propio sujeto como agente capacitado para controlar su vida y, principalmente, en la autoeficacia del comportamiento humano para alcanzar determinados objetivos (Bandura, 2001, 2007). Para Bandura (2001) la esencia de la humanidad está en la agencia personal, esto es, la capacidad del ser humano para actuar sobre sí mismo y, simultáneamente, modificar su contexto. La creencia del individuo en su capacidad de controlar los acontecimientos futuros es el mecanismo más importante de la agencia humana, pues presupone la acción conjunta de creencias que definen los efectos probables de determinados comportamientos y de creencias de competencia en la actualización de los comportamientos pretendidos (Fontaine, 2005). Esta agencia implica diversos aspectos o rasgos, tales como la intencionalidad de la acción, la perspectiva temporal de futuro o premeditación, la autorregulación y la autorreflexión (González Fernández, 2005; Taveira, 2013).

Ejercer la agencia humana significa, entonces, actuar con intencionalidad, es decir, las personas no sólo reaccionan al ambiente externo, sino que poseen la capacidad de reflexionar sobre él, anticipar cognitivamente escenarios contruados por acciones y los efectos que tales acciones tendrán, de forma de vislumbrar y seleccionar los cursos de acción que juzguen más convenientes o necesarios (Azzi & Polydoro, 2010; González Fernández, 2005). Más allá de la intencionalidad y de la extensión temporal, la agencia personal se caracteriza por la capacidad del sujeto para tomar decisiones, realizar planes de acción, dar forma a un curso de acción apropiado, motivarse para regular esa misma acción; todo esto mediante procesos de autorregulación de la motivación, del afecto y del gobierno de la acción (Bandura, 2001; Schunk, 1991; Taveira, 2013). Atendiendo a ello, no resulta paradójal que las personas se impliquen en

actividades que les genere cierta satisfacción personal, que aumente su sentimiento de eficacia y que les permita sentirse orgullosas de sí mismas, desistiendo de otras actividades donde la evaluación es contraria y poco satisfactoria.

Cuando el sujeto se enfrenta a un objetivo con la pretensión de alcanzarlo crea, por un lado, representaciones de las estrategias, conductas y acciones que le permitirán concretar lo que se propone; por otro lado, crea una imagen de sus propias capacidades para adoptar ese comportamiento y utilizar las estrategias pensadas en la consecución de su meta (Bandura, 1989^b). Ambas creencias, según el autor, pueden resultar explicativas del comportamiento de los individuos y se manifiestan dentro de un sistema triádico de causalidad recíproca (Bandura, 1986), el cual asume la existencia de relaciones recíprocas y dinámicas entre el medio, las características personales del sujeto – cognitivas, motivacionales, afectivas– y sus acciones (Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). Se entiende que los factores internos, bajo la forma de acontecimientos cognitivos, afectivos y biológicos, en conjunto con los padrones conductuales y las influencias del ambiente, operan e interactúan determinándose mutuamente (Taveira, 2013). Es decir, esta agencia humana es interactiva, no está determinada sólo por las características personales del sujeto, ni tampoco por las exigencias del medio, sino que es producto de la interacción de ambos (Bandura, 1997).

En la teoría social cognitiva, la elección y la persistencia de los comportamientos orientados hacia objetivos dependen de dos factores, a saber, las expectativas de éxito o resultados, que reflejan la convicción de que ciertas acciones son eficaces para alcanzar determinados objetivos, y las creencias de eficacia personal, que refieren a las percepciones de la capacidad personal para efectuar las acciones o manifestar las conductas necesarias para el logro de determinados objetivos (Bandura, 2001; Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006).

Las expectativas de resultados aluden a las creencias respecto de la eficacia de determinadas acciones o al efecto de determinado factor para la obtención de un resultado dado. Están basadas en una representación de la realidad según la cual un resultado será derivado de una acción específica, claro que, para cada sujeto, las expectativas de resultado no serán de utilidad si no van acompañadas de creencias de eficacia personal (Fontaine, 2005). Éstas inciden sobre la convicción de la propia capacidad para actuar (o la convicción de poseer las competencias) y alcanzar los resultados deseados (Bandura, 1986). Ambos tipos de creencias están normalmente relacionadas (Pintrich & Schunk, 2006).

Las creencias de autoeficacia son, en la teoría de Bandura, un concepto central, y aluden a “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (Bandura, 1986, p. 391). La autoeficacia alude a un conjunto de creencias que el individuo tiene acerca de sus propias capacidades para ejercer algún control sobre su funcionamiento y los acontecimientos del ambiente (Taveira, 2013). Más allá del rol de los otros y de las características del ambiente, en la perspectiva de Bandura (1986) son las creencias de autoeficacia las que permiten al sujeto enfrentarse a las dificultades y situaciones que exigen aprendizajes, ya que no se trata de un mero auto-reconocimiento de “ser competente en la escuela o la universidad” sino que “implica juicios explícitos sobre la posesión de las habilidades necesarias para encontrar las ideas principales en pasajes de varios niveles de dificultad” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 156).

Los sujetos que tienen fuertes creencias de autoeficacia están convencidos de que poseen las competencias necesarias para alcanzar sus objetivos o, si no las tuvieran, acreditan en su capacidad para adquirirlas, mejorando, de ese modo, sus desempeños. Vistas así, estas creencias son optimistas y pueden distorsionar la realidad a favor del individuo, ya que manifestar creencias de autoeficacia no necesariamente implica que las personas poseen realmente las capacidades que afirman tener, ni que, teniéndolas, serán capaces de utilizarlas eficazmente en una situación que anticipan (Fontaine, 2005). Pese a ello, sus efectos son positivos y se manifiestan en las cogniciones que el sujeto moviliza para analizar una situación y anticipar su solución, en las conductas que adopta, en la persistencia sobre esa acción, en las emociones que se derivarán de su interacción con la situación. No obstante, las creencias de autoeficacia exageradamente optimistas en el dominio académico, por ejemplo, podrán conducir al sujeto a la elección de tareas que exceden sus habilidades, y los resultados generar consecuencias aversivas (Pintrich & Schunk, 2006), tales como sufrir fracasos innecesarios y debilitar sus creencias de eficacia personal. En el otro extremo, los individuos que subestiman su eficacia limitan su potencial para aprender, esto es, al elegir tareas que están por debajo de su nivel de competencia, podrán sufrir estados de ansiedad y dudar sobre sí mismos, llevándolos incluso a abandonar la actividad cuando se encuentran con dificultades, debilitando, aún más, sus creencias de autoeficacia (Bandura, 1977).

Para Bandura (2001), la motivación es el proceso que dirige nuestras acciones hacia objetivos o metas. Pintrich y Schunk (2006), por su parte, coinciden con esta idea de la motivación encarada como un proceso y no como un producto, atendiendo al

hecho de que no es accesible por medio de observación directa, pero si es posible inferirla a través de los comportamientos y efectos que produce, tales como la elección de una determinada tarea por sobre otras, el esfuerzo y persistencia que el sujeto coloca en su realización (Pintrich & Schunk, 2006). La motivación exige el establecimiento de metas que requieren una implicación de tipo física –esfuerzo y persistencia– y también mental –planificación, toma de decisiones, solución de problemas (Azzi & Polydoro, 2010; Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Viau, 1994). De este planteamiento se deduce la necesidad de profundizar el conocimiento respecto a cómo cada persona responde a determinadas situaciones, considerando que son los procesos motivacionales que, correspondiéndose con las expectativas, sentimientos y atribuciones, ayudarán al individuo a superar las dificultades que pudieran presentarse en las diversas situaciones, y de este modo, sustentar su motivación (Pintrich & Schunk, 2006).

En consonancia con lo expresado, sería posible inferir la presencia o ausencia de motivación a partir de algunos indicadores específicos del comportamiento (Fontaine, 2005). Uno de ellos se relaciona con la *elección de tareas*, que permite ver dónde radica el interés y motivación del individuo (Bandura, 1997). Curioso es que, en el marco de las instituciones educativas, los alumnos no tienen ninguna autonomía (Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006) ya que las posibilidades de elección de tareas se ven reducidas al contexto de la clase, a los objetivos del profesor y a la limitación del tiempo, por lo tanto, se tornaría difícil considerar la elección de una tarea como un indicador de motivación en el campo educacional. Por otro lado, cuando las tareas exigen habilidades de aprendizaje, el *esfuerzo cognitivo* de los alumnos podría representar otro indicador de motivación (Bandura, 1997). Los estudiantes motivados para aprender, generalmente dedican gran esfuerzo mental en la resolución de la actividad, y utilizan estrategias cognitivas que faciliten su aprendizaje, ya que ayuda a organizar y estructurar la información, comprenderla, internalizarla y relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos previos. Un tercer indicador refiere a la *persistencia* o el tiempo que los estudiantes dedican a la tarea. Aquellos que se orientan al aprendizaje suelen persistir en la actividad, incluso cuando ésta presenta cierto grado de dificultad (Bandura, 1982, 1997, 2007). Persistir es una condición importante para el aprendizaje, pues requiere tiempo y porque los resultados no sólo se obtienen fortuitamente. Por último, los *logros o resultados* alcanzados permiten evaluar indirectamente el grado de motivación (Bandura, 1997). En tal sentido, los estudiantes que se enfrentan a una tarea, que se esfuerzan y persisten, probablemente alcanzarán un

rendimiento superior en relación con aquellos que no tienen las posibilidades de elegir la actividad, que dedican menos esfuerzo en su realización y que acaban por abandonarla cuando aparecen las dificultades (Bandura, 1982, 1997, 2007; Fontaine, 2005; Neves & Faria, 2007).

El concepto de autoeficacia, en este sentido, es esencial porque influye en la conducta de logro a través de la elección de la tarea, la persistencia y el esfuerzo y, a su vez, el comportamiento de los estudiantes modifica sus creencias de autoeficacia (Schunk, 1989^{a,b}). En la realización de una tarea determinada, los estudiantes observan su progreso respecto de las metas que persiguen y perciben que tienen la capacidad para aprender a tener éxito académico, reforzando así sus creencias de autoeficacia para futuros aprendizajes (Fontaine, 2005).

Según Bandura (1997), la autoeficacia se caracteriza por ser un constructo de naturaleza multidimensional. En este sentido, las creencias de autoeficacia pueden variar en magnitud, fuerza y generalidad (Bandura, 1997). La magnitud refiere al grado de dificultad de las tareas que el individuo considera ser capaz de realizar con éxito, razón por la cual hay personas que forman expectativas sobre tareas más simples y otras que se consideran capaces de afrontar actividades más complejas. El grado de convicción en las propias capacidades del sujeto para realizar determinadas tareas se denomina fuerza (Bandura, 1997, 2007). En este sentido, las creencias de autoeficacia fuertes van a permanecer, incluso en situaciones de fracaso, y no así las creencias más débiles, que serán alteradas sólo ante situaciones o experiencias vinculadas al éxito (Torres, 2010). Finalmente, la generalidad remite a las expectativas de autoeficacia generadas en dominios específicos, o circunscriptas a dominios de realización más generales (Bandura, 1997). En relación con ello, algunos autores (Smith & Fouad, 1999, citado en Pintrich & Schunk, 2006) han defendido la idea de que la autoeficacia tiene un carácter situacional y está ligada a ciertas áreas de contenido, mostrando una escasa generalización. Por su parte, Schwarzer (1997, citado en Fontaine, 2005) ha indicado que la autoeficacia puede ser más o menos general o específica, y que la autoeficacia generalizada corresponde a creencias de eficacia personal para lidiar positivamente con los desafíos futuros en general, sin especificar las condiciones o los dominios de ocurrencia (Fontaine, 2005).

En la opinión de Bandura (1997), para poder profundizar en el estudio del concepto de autoeficacia, será necesario considerar las dimensiones de magnitud, fuerza y generalidad en los análisis de las creencias, expectativas o sentimientos de eficacia,

atendiendo a su carácter dinámico, y a la influencia que reciben de las experiencias directas de realización, de las experiencias vicariantes o indirectas, de la persuasión verbal por parte de figuras sociales relevantes y, también, de las reacciones fisiológicas y los estados emocionales, que son fuentes importantes de desarrollo de las creencias de eficacia personal en los sujetos (Fontaine, 2005).

Fuentes de autoeficacia

Siguiendo a Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se desarrollan a partir de cuatro principales fuentes de información: la experiencia previa individual del sujeto, la experiencia indirecta o vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos.

Las percepciones de eficacia personal se desenvuelven a partir de las experiencias directas de realización, experiencias previas en las que el sujeto se haya sentido “agente” de sus logros personales y que constituyen la prueba de que consigue ejecutar las acciones necesarias para el desarrollo de una tarea determinada, alcanzando, así, los objetivos pretendidos (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005). Los logros derivados de tales experiencias sólo pueden fortalecer el sentimiento de eficacia personal en la medida en que sean alcanzados en situaciones idénticas, y presenten un nivel de dificultad que le exija al sujeto la movilización de los recursos para la consecución de los fines que persigue (Fontaine, 2005). Los resultados que se obtienen con cierta facilidad no estimulan el desarrollo de un sentimiento de eficacia que sea resistente a los obstáculos. De este modo, la percepción que las personas tienen acerca de sus propias características es parcialmente construida en función de estas experiencias concretas y de la influencia que ejerzan sobre su desarrollo (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005).

La percepción de la eficacia también se ve influenciada por las experiencias indirectas o *experiencias vicariantes*, que aportan ejemplos de conductas o estrategias eficaces (Bandura, 1997). Las experiencias vicariantes, esto es, las observaciones e imitaciones de los comportamientos de los otros, sólo podrá alimentar el sentimiento de eficacia si el otro o los otros constituyen modelos sociales cercanos y si sus comportamientos y competencias resultan eficaces y accesibles para el sujeto (Bandura, 1997; Fontaine, 2005; Torres, 2010; Pintrich & Schunk, 2006). El poder atribuido a las capacidades que los modelos tienen para transmitir eficazmente experiencias y competencias son aspectos determinantes en la influencia positiva de las realizaciones vicariantes (Fontaine, 2005), atendiendo a que la actitud general de perseverancia que

posibilita al sujeto superar los obstáculos podrá ser más influyente que las actitudes particulares que esos modelos exhiben (Bandura, 1997).

El aprendizaje por la observación de varios modelos sociales (padres, hermanos, compañeros, profesores) permite adquirir comportamientos y competencias complejas (referentes al idioma, a los códigos y a las normas sociales), abrevia el proceso de aprendizaje, y comprende un valor de supervivencia en la medida en que, para aprenderlos, el sujeto no necesariamente deberá implicarse en actos peligrosos o comportamientos negativos (Pereira, 2013), tales como las consecuencias que podrían derivarse de copiar en un examen o incidir en comportamientos disruptivos de transgresión o violencia escolar (Veiga, 2012), por ejemplo.

La *persuasión verbal* por parte de figuras sociales relevantes es otra fuente de desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1997; Fontaine, 2005; González Fernández, 2005), y es utilizada con la finalidad de llevar al individuo a creer que es realmente capaz de alcanzar lo que se propone. Una persona atribuye autoridad a la opinión de alguien que represente, para ella, una figura socialmente relevante, competente, en quien confía y a quien admira; si esta persona logra persuadirla de que es capaz de conseguir los objetivos deseados, el sujeto movilizará mayor esfuerzo personal y se mostrará más persistente sin dudar de su eficacia (Bandura, 2007). Dicha persuasión será eficaz siempre y cuando el sujeto tenga la oportunidad de lograr una experiencia de realización exitosa (Fontaine, 2005). El impacto de la persuasión dependerá de la credibilidad y del conocimiento que, sobre el tema, tenga el individuo que persuade (González Fernández, 2005). El cambio en la autoeficacia del sujeto será más probable y duradero cuanto más creíble sea la fuente de información. En contextos académicos, la información externa sobre la eficacia es aportada, habitualmente, por el *feedback* evaluador que el docente le ofrece al alumno, pudiendo fortalecer, o bien, deteriorar su sentimiento de autoeficacia (González Fernández, 2005).

Finalmente, las *reacciones fisiológicas* y los estados emocionales o afectivos son, también, fuentes de desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1997). En este sentido, el cansancio, el desánimo, el agotamiento mental y físico, el miedo y la ansiedad, se perciben como fuentes de vulnerabilidad para el sujeto, dándole a entender que las cosas no están marchando bien; contrariamente, sentirse de buen humor y contar con un sentimiento de bienestar general, aumentarán las percepciones de eficacia personal en el sujeto, y de confianza en sí mismo y en sus propias capacidades (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). En contextos académicos se

asume que determinados síntomas o signos fisiológicos, asociados a la ansiedad por ejemplo, son indicadores de capacidad o destreza limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación tiende a interpretarse como un signo de competencia (Bandura, 1997). En esta activación fisiológica deben distinguirse tres aspectos: el suceso o éxito externo que la causa, la vivencia interna y la categorización social que de ella se hace (González Fernández, 2005). El individuo selecciona la información que juzga relevante en cada una de sus experiencias, la evalúa y la integra a un conjunto de informaciones proporcionadas por experiencias anteriores (Fontaine, 2005).

El individuo debe interpretar, discernir, ponderar e integrar todas estas fuentes de información sobre su eficacia personal a partir del desarrollo y potenciación de sus capacidades cognitivas generales (atención, memoria, elaboración de inferencias, procesos motivacionales), de sus competencias metacognitivas y de autorreflexión (González Fernández, 2005).

Las creencias de autoeficacia pueden incidir sobre tareas específicas o sobre tareas más amplias y en dominios de los más diversos como el académico, social, de la salud, deporte. Como ya fue referido, estas creencias sólo tendrán una influencia poderosa sobre los resultados si éstos dependen, fundamentalmente, de la calidad de los desempeños del sujeto (Fontaine, 2005).

Muchos investigadores han observado que, en contextos educacionales, la autoeficacia tiene una relación positiva con el rendimiento académico, tanto en nivel primario (Pintrich & De Groot, 1990^a; Schunk, 1991; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), secundario (Khezri azar, Lavasani, Malahmadi, & Amani, 2010; Liem, Lau, & Nie, 2008; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992), como en Educación Superior (Berger, 2012; Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Lynch, 2010; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003; Valle Arias et al., 2009). Si bien estas relaciones no necesariamente dan cuenta de que la autoeficacia sea un simple reflejo de la competencia académica, las creencias de autoeficacia, que actúan como predictores de la persistencia en la tarea y del nivel de desempeño, permite a los estudiantes regular su aprendizaje y los conduce a una utilización más eficaz de estrategias metacognitivas (Fontaine, 2005).

Otros investigadores han observado, también, una relación positiva entre las percepciones de eficacia personal en el dominio académico y el comportamiento prosocial de los estudiantes (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Caprara & Steca, 2005, 2007; García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012), lo que

lleva a pensar que la influencia de la autoeficacia académica se extiende a otras facetas de la trayectoria del desarrollo del individuo y a otros ámbitos fuera del académico.

2.3.1.2. *Creencias de control del aprendizaje*

El concepto locus de control surge en el ámbito de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), para quien el comportamiento se definía como una función de las expectativas, del valor del refuerzo y del impacto de las situaciones psicológicas. Con este concepto Rotter (1966) ha estimulado la investigación sobre la naturaleza del refuerzo eficaz, fundamentando que el efecto de un refuerzo consecuente a un comportamiento dado, depende de la percepción de una relación causal entre el propio comportamiento del sujeto y el refuerzo. Este autor ha definido que, cuando un refuerzo es percibido por el sujeto como seguido de una acción propia, pero no siendo completamente contingente a su acción, esto es, cuando es percibido como imprevisible, resultado de la suerte, la casualidad, el destino u otras personas con poder, se está frente a una creencia de control externo (Rotter, 1966). Por el contrario, si el sujeto percibe dicho acontecimiento como contingente a su propio comportamiento o dependiente de características invariantes de su persona, se está frente a una creencia de control interno. Ambas características fueron denominadas por Rotter (1966), como expectativas de *locus de control*. En contextos de aprendizaje, los estudiantes con locus de control interno pensarán que su rendimiento académico depende de sus habilidades, destrezas y esfuerzos personales, mientras que los sujetos con locus de control externo pensarán que dependen de la suerte, de la voluntad del profesor o de algún otro factor externo, fuera de su alcance (Pintrich & Schunk, 2006).

Constructos similares fueron abordados por de Charms (1968) quien sugirió que los individuos podían sentirse “origen” de su conducta (lugar o locus de control interno) o “marionetas” de sus circunstancias (locus de control externo). Por su parte, el constructo de expectativa de resultado en Bandura (1986) también se asemeja al de locus de control, aunque éste se caracteriza no sólo por ser una expectativa, sino también, por referir a las contingencias entre comportamientos y consecuencias. Skinner (1996), por su parte, distingue las creencias de control de las creencias de autoeficacia, señalando que los teóricos de la autoeficacia discuten las conexiones entre el sujeto como agente y los medios, principalmente en términos de la expectativa que el individuo pueda producir algún resultado deseado, esto es, los efectos dependen de las respuestas del sujeto. En contraste, las creencias de control refieren a la capacidad

potencial del sujeto, así como a los medios reales; un individuo puede tener creencias de competencia fuertes para diferentes medios, sin creer que cualquiera de los medios resultan, necesariamente, eficaces (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

La investigación más reciente sobre este concepto viene de la mano de Connell, Skinner y colaboradores (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1996; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990), quienes hicieron resurgir el interés por la naturaleza de las creencias de control y establecieron un número importante de distinciones entre diferentes tipos de creencias. Basándose en el trabajo de Rotter (1966) y Crandall, Katkovsky y Crandall (1965), estos teóricos han elaborado modelos conceptuales más amplios sobre el control. Connell y Wellborn (1991), por ejemplo, integraron las creencias de control a la teoría de la autodeterminación, en la que se propone que los individuos tienen tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación (Deci & Ryan, 1985, Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000^a). Estos autores vincularon las creencias de control a las necesidades de competencias y encontraron que los sujetos (niños en el caso de su investigación) que creían controlar sus resultados escolares, se sentían más competentes. Connell y Wellborn (1991) hipotetizaron que estas necesidades se cumplen en la medida en que están influenciadas por algunas características particulares del entorno familiar, del grupo de pares y del contexto escolar, y teorizaron que las formas en que estas necesidades se satisfacen pueden determinar el compromiso que los sujetos asumirán ante ciertas actividades. Así, cuando las necesidades están satisfechas, los individuos participarán plenamente, mientras que si existen necesidades insatisfechas, estarán descontentos y, por ello, desmotivados (Connell & Wellborn, 1991).

Skinner (1995) propuso un modelo más elaborado de creencias de control, que incluye tres creencias críticas relacionadas al control: creencias estratégicas, creencias de control y creencias de capacidad. Las primeras refieren a las expectativas de que causas particulares pueden producir ciertos efectos o resultados (atribuciones causales de Weiner, 1985). Las creencias de control, por su parte, aluden a las expectativas que tienen las personas para producir eventos deseados y evitar los no deseados. Las creencias de capacidad son las expectativas del sujeto de acceder a los medios necesarios para producir varios resultados. La autora propuso que las acciones del sujeto están determinadas por las creencias de control, lo que lleva a resultados que serán interpretados por él y que, posteriormente, influirán en sus creencias de control,

iniciando el ciclo otra vez (Skinner, 1995, 1996). Connell, Skinner y colegas (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Skinner & Wellborn, 1994) han ampliado el análisis de la percepción y la influencia del control mediante el desarrollo de un modelo de relaciones entre el contexto, el yo, la acción y los resultados. Propusieron que los contextos deberían configurarse de una manera tal que permita apoyar a las necesidades de competencia, relación y autonomía, para que los individuos participen más plenamente en las actividades, se comprometan más con ellas y aprendan intrínsecamente motivados (Connell, Spencer, & Aber, 1994).

Se considera a las creencias de control como una variable importante en la explicación del rendimiento académico, pues existe una relación positiva entre la internalidad del alumno y su rendimiento: el sujeto espera tener éxito en la medida en que siente el control interno de sus éxitos y fracasos (Eccles & Wigfield, 2002). Las teorías que se ocupan de las creencias de autoeficacia y de control de aprendizaje proporcionan poderosas explicaciones del desempeño de los individuos en diferentes tipos de tareas de logro. Sin embargo, estas teorías enfatizan el componente de expectativa de la motivación, dejando de lado otros tópicos importantes que podrían vincularse con la pregunta: el estudiante, ¿quiere realmente implicarse en la realización de determinada tarea? Esta pregunta conecta con el segundo componente del modelo de expectativa-valor que alude a las creencias y razones por las cuales los estudiantes participan —o no— en ciertas actividades.

2.3.2. Componente de valor de la motivación

El componente de valor de la motivación implica las metas de los estudiantes en relación con las tareas académicas y sus creencias acerca de la importancia que tiene realizarla. Aunque este componente ha sido conceptualizado bajo diversos constructos teóricos (orientación motivacional intrínseca vs. extrínseca, valor de la tarea, interés intrínseco), en esencia refiere a las razones que los estudiantes sustentan para realizar una tarea. En este sentido, el componente de valor puede ser definido a partir de las respuestas individuales de los estudiantes a una pregunta concreta: ¿Por qué hago esta tarea? (Eccles, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Puede ocurrir que los sujetos confíen en sus capacidades para resolver una tarea dada, y sin embargo, no tengan razones sólidas para participar en su realización. Frente a una situación como ésta el individuo difícilmente se sentirá motivado para aproximarse a la actividad. Otra cuestión relevante es considerar que las personas tienden a plantearse

diferentes propósitos o múltiples metas, lo cual también podría afectar su motivación para implicarse y participar activamente en la realización de una tarea. Las teorías que se presentan a continuación se centran en este tipo de cuestiones, más vinculadas al segundo componente del modelo.

2.3.2.1. Orientación motivacional

Considerando que “una acción es acción motivada cuando se dirige a una meta, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito” (Huertas, 2006, p. 52), y a partir del reconocimiento básico de que existen dos conceptualizaciones respecto de la orientación motivacional: intrínseca (hacia el dominio e implicada en la tarea) y extrínseca (hacia el desempeño e implicada en el ego), diversos investigadores han observado que cuando los estudiantes activan una orientación hacia metas intrínsecas, procesan la información de un modo profundo y significativo, y asumen un compromiso cognitivo con la tarea, implicación necesaria para dar paso al aprendizaje (Graham & Golan, 1991; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990^a; Pintrich & Garcia, 1991). Por otro lado, estos mismos investigadores han señalado que los estudiantes que están extrínsecamente motivados, esto es, aquellos que se preocupan más por la obtención de buenas calificaciones y no en la profundización y articulación de los contenidos académicos, se implican de un modo más superficial con la tarea y, en consecuencia, tendrían menos posibilidades de aprender (Pintrich & Schunk, 2006).

Tradicionalmente, la literatura que aborda asuntos de la motivación humana, realiza una diferencia fundamental entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Eccles, 2009). Se argumenta que cuando los individuos están motivados intrínsecamente, se implican en las actividades por el interés intrínseco que la actividad les genera; motivadas extrínsecamente, las personas se involucran en actividades por razones externas a la tarea, porque ésta resulta instrumental para alcanzar otros fines. Existe, no obstante, un debate permanente acerca de los pros y los contras de ambos tipos de motivación, y un consenso creciente acerca del fundamento de que estos dos conceptos no deben ser tratados como polos opuestos ya que, a menudo, operan en conjunto llegando a formar un continuo (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

Gran parte del trabajo sobre motivación intrínseca se originó en White (1959), quien argumentaba que los individuos –y algunos animales– están motivados por la

curiosidad y el interés en el desarrollo de su competencia, y no sólo por las recompensas o la satisfacción de las necesidades básicas del organismo. Los trabajos de este teórico fueron la fuente de inspiración para el desarrollo de la teoría de la autodeterminación, o teoría de la motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985).

Teoría de la evaluación cognitiva

La teoría de la evaluación cognitiva de Deci y sus colegas (Deci, 1980; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), o más conocida como teoría de la motivación intrínseca, postula que los seres humanos poseen una necesidad básica de realización personal y, particularmente, de competencia. Tal necesidad de competencia se yuxtapone con una necesidad de autodeterminación, definiendo que una acción sólo tendrá valor para el individuo si resulta de una decisión libre y personal (Deci & Ryan, 1985). De acuerdo con ello, esta teoría postula que niños, adolescentes y adultos naturalmente desean aprender y que, por lo mismo, no sería necesario ejercer presiones sobre las personas para estimular su aprendizaje (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). En el contexto de esta teoría, el aprendizaje es un proceso de descubrimiento (no de imposición de la sociedad), y la motivación es considerada como algo natural, ya que el deseo por aprender del individuo se corresponde con el deseo de descubrir el mundo y, de esta manera, descubrirse a sí mismo (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). La motivación intrínseca, en la perspectiva de los autores antes citados, estaría representada por esta tendencia innata del ser humano para explorar el mundo en el que vive a fin de alcanzar, gracias al dominio sobre el mundo, un mejor conocimiento de sí mismo y de sus potencialidades; la motivación intrínseca implica un deseo genuino de aprender por el simple placer que genera la actividad de aprendizaje, que tiene un valor propio, intrínseco, y que despierta el interés y la curiosidad en el individuo, llevándolo a actuar sobre tareas generadoras de aprendizaje (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005).

La teoría de la motivación intrínseca se integra a las teorías cognitivas de la motivación, en la medida en que la decisión de invertir tiempo y esfuerzo en una tarea depende de la evaluación cognitiva de los aspectos relevantes de la tarea (Fontaine, 2005). En la perspectiva de Deci y Ryan (1985), para que una persona asuma, intrínsecamente motivada, la realización de una tarea que inicialmente no le interesaba, deben darse dos condiciones. En primer lugar, dicha realización tiene que presentarse como ocasión para que el sujeto experimente que es competente (diferente a recibir un juicio positivo de competencia por parte de sus pares o profesores); en este sentido, la

expectativa de competencia para realizar una actividad (expectativa de autoeficacia en Bandura) parece ser condición indispensable (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). En segundo lugar, dado que todos los individuos tienen la necesidad de ejercer control tanto sobre su propio contexto y sobre su propia conducta, también será preciso que el sujeto se sienta autónomo, y esta necesidad encuentra satisfacción cuando el sujeto siente que controla –o cree poder controlar– la dirección de su conducta (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). En otras palabras, la decisión del sujeto para dedicarse a la realización de una determinada actividad, dependerá del valor de esa actividad y, particularmente, de las posibilidades que la actividad le ofrezca para ejercer sus competencias personales y satisfacer sus necesidades de autodeterminación o, también, de las posibilidades de lograr otros objetivos con su realización (Fontaine, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006).

Cuando el sujeto se implica en una actividad porque es útil para alcanzar un objetivo determinado, se dice que el sujeto está extrínsecamente motivado (Deci, 1980; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). De esta manera, la decisión de invertir en una actividad determinada podría justificarse por la utilidad que tiene esa actividad para alcanzar fines ulteriores, tales como satisfacer las exigencias de otros referentes sociales significativos, mantener un buen promedio académico, elevar el sentimiento de competencia personal. La actividad, en este sentido, tendrá una función instrumental y el interés por tal actividad sólo cobrará sentido mientras esa instrumentalidad esté presente (Fontaine, 2005). Este planteamiento resulta explicativo, por ejemplo, de ciertas conductas de logro en los estudiantes que se implican en la realización de una tarea (estudiar con dedicación para un examen y aprobarlo) por las consecuencias negativas que podrían derivarse de sus resultados (enojo de los padres si no aprueban, pérdida de prestigio social entre sus compañeros, disminución del promedio y dificultad en el ingreso posterior a la universidad, entre otros).

La teoría de la evaluación cognitiva asume que el dominio o maestría de una tarea se logra por el ejercicio de las competencias y por la libertad de elección del sujeto (Pintrich & Schunk, 2006). Las potencialidades de la tarea para proporcionar experiencias de dominio y desafiar al ejercicio de la competencia personal, por un lado, las experiencias de autonomía o autodeterminación, por el otro, y la posibilidad de acceso a relaciones positivas con personas significativas, son aspectos considerados fundamentales para promover la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Deci,

Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), que responden a las tres necesidades básicas innatas que están por detrás del comportamiento humano: competencia, autonomía y relaciones sociales (Pintrich & Schunk, 2006). La percepción de la competencia personal se manifiesta en la capacidad del sujeto para lidiar eficazmente con el medio, y el ejercicio de esa competencia dependerá del nivel de desafío ofrecido por la tarea (Fontaine, 2005). El sujeto se involucra en tareas de dificultad media o adecuada, sólo si se siente competente para ejecutarlas y si se considera responsable del resultado (González Fernández, 2005). Los individuos necesitan sentir que son competentes en sus interacciones con los demás, con las tareas, con las actividades y con el contexto en sentido amplio (Pintrich & Schunk, 2006).

La percepción de autodeterminación o autonomía también estimula la motivación intrínseca y refiere a la necesidad individual de experimentar una sensación de control, de que es el propio sujeto –como agente de su destino– quien decide cómo interactuar con el entorno (Pintrich & Schunk, 2006). Esto es, los seres humanos tienen una necesidad psicológica básica que pasa por experimentar sentimientos de autonomía y de control de los acontecimientos (Ryan & Deci, 2000). Se considera que una actividad es autodeterminada cuando la intención para actuar y el propio comportamiento están definidos por el sujeto y están bajo control voluntario (Deci & Ryan, 1985). La autodeterminación se alimenta, también, de la competencia, es decir, de las experiencias anteriores asociadas al éxito, que aumentan la percepción de control sobre el entorno y el placer de sentir que es el único responsable por sus logros, desde el momento de la elección de la tarea hasta su realización final (Fontaine, 2005; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

Por considerarse un motivador crítico para el aprendizaje y para la conducta social, las posibilidades de acceso a relaciones positivas con los padres, colegas y profesores son promotoras de motivación intrínseca (González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). La necesidad de relación o de pertenencia alude a la necesidad de los individuos de sentir que forman parte de un grupo, que están integrados a él. Respecto de la relación con los padres, algunos investigadores examinan la influencia parental sobre la elección de determinadas actividades (Bekkers, 2005; Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Francis, 2011). González Fernández (2005) llama la atención sobre la importancia de la calidad de las interacciones entre el sujeto y sus compañeros ya que es más probable que el sujeto internalice los valores y reglas de su grupo de pares si se siente parte de él, si desarrolla un sentimiento de pertenencia a ese

grupo socialmente significativo. Refiriendo al vínculo con los profesores, este mismo autor indica que los estudiantes juzgan el grado de compromiso de los profesores a partir de ciertas conductas manifiestas tales como conocer a sus alumnos y empatizar con ellos, sentirse satisfechos y felices con su profesión, establecer un clima de discusiones e interacciones democráticas en el aula y disfrutar de ellas, formular y respetar normas de modo coherente, acompañar el aprendizaje del grupo o estar disponibles para consultas (González Fernández, 2005).

Deci y Ryan (2000) reconocen que, en determinadas situaciones, la necesidad de relación no adquiere tanta relevancia para la motivación intrínseca, atendiendo a la centralidad de las necesidades de autonomía y competencia. Esto es así ya que, frecuentemente, las personas se implican de un modo solitario, individual, en conductas intrínsecamente motivadas, sugiriendo que las posibilidades de relación con los demás no serían tan indispensables para el sostenimiento de este tipo de motivación (Deci & Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Las necesidades de competencia, autonomía y relación son importantes para los individuos, y los teóricos de la autodeterminación han centrado su atención sobre las consecuencias que se derivan del modo en que los sujetos son capaces de satisfacer estas necesidades en sus entornos sociales (Gagné & Deci, 2005).

En línea con esta perspectiva motivacional, las teorías de orientación a metas aportan, también, al campo de la investigación en contextos académicos. El constructo de metas es central, y se define como un conjunto de pensamientos, creencias, propósitos y emociones que traducen las expectativas de los individuos en relación con las tareas que deben enfrentar (Ames, 1992^b), es decir, las metas asumen formas diferentes en función del modo en que cada sujeto enfrenta las tareas académicas. La influencia que la orientación motivacional ejerce sobre el sujeto está relacionada con el tipo de comportamiento adoptado (en términos de cognición y motivación), definido por el valor que le otorgue al ciertas actividades para el logro de los objetivos que pretende alcanzar (Zenorini & Santos, 2010).

Teorías de orientación a metas

Las teorías de orientación a metas emergieron específicamente para explicar la conducta de logro, siendo asumidas –por la comunidad científica– como las teorías más relevantes y aplicables a la comprensión y promoción de la enseñanza y del aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006). Con el término orientación a metas se alude no sólo a los propósitos individuales para iniciar, desarrollar y sustentar conductas dirigidas al logro

académico, sino también a los criterios mediante los cuales los sujetos juzgan su ejecución en la tarea y juzgan, también, el éxito o fracaso en relación con la consecución de la meta (Pintrich & Schunk, 2006). González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez y González-Pienda (1996) señalan que existe un consenso en la comprensión de las metas como un conjunto de procesos que implican la activación, dirección y persistencia de la conducta. En contextos académicos e influenciados por las características de ese contexto, la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo y sobre las tareas académicas, sus actitudes, sus intereses, sus expectativas y las diferentes representaciones mentales que generan los diferentes tipos de metas, son algunos factores que, en la perspectiva de los autores antes citados, dirigen la conducta del individuo.

Existen diversas orientaciones a metas, aunque son dos las que, comúnmente, aparecen en la literatura: metas de ejecución y metas de aprendizaje (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988), o metas orientadas a la tarea y metas orientadas al ego (Nicholls, 1984), metas de ejecución y metas de dominio (Ames, 1992^b), o metas centradas en la tarea y metas centradas en la habilidad (Maehr & Midgley, 1991). De acuerdo con algunos autores (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2006) no existe un consenso entre los investigadores acerca de si estos diversos términos utilizados para referir a una orientación a metas representan los mismos constructos o no, pues los límites entre sus semejanzas y diferencias son muy finos. Independientemente a las distintas denominaciones, la mayor parte de los estudios en esta línea han constatado la existencia de dos tipos de metas claramente diferenciadas, que representan distintas formas de aproximación, compromiso e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje, diferentes percepciones y creencias sobre la capacidad y el esfuerzo, así como patrones motivacionales distintos (González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez, & González-Pienda, 1996).

Pintrich y Schunk (2006) optan por utilizar los términos metas de dominio y de ejecución, definiendo a las primeras como un tipo de orientación que se caracteriza por el interés en el aprendizaje, en el dominio de la tarea, en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias, en el intento por lograr superar desafíos retos y de aumentar la comprensión o lograr una nueva visión de las cosas (Ames, 1992^b; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Nicholls, 1984). Una orientación a metas de ejecución, por su parte, se centra cuestiones de tipo narcisista, esto es, el sujeto está más interesado por demostrar su habilidad o competencia y en cómo será juzgada por otros

referentes próximos y, en función de esto intenta, por ejemplo, sobrepasar los criterios normativos de ejecución en la búsqueda de ser mejor que los demás, utiliza criterios de comparación social, se esfuerza en ser el mejor del grupo, escapa a juicios de baja competencia y busca el reconocimiento público al obtener niveles elevados de ejecución (Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Pintrich & Schunk, 2006).

Esta distinción entre metas de dominio y metas de ejecución pareciera paralela, también, a la diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), atendiendo a que las metas de dominio comparten características de la motivación intrínseca, y las metas de ejecución son parcialmente similares a ciertos aspectos de la motivación extrínseca. En relación con esto, Pintrich y Schunk señalan que las teorías de orientación a metas se centran “en una meta cognitiva más específica que es más dependiente de la situación y del contexto que los constructos de motivación intrínseca y extrínseca que son más globales (...) y que proceden de una perspectiva más organísmica y menos contextual” (2006, p. 210). No obstante ello, Pintrich y colegas (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990a; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) han evaluado una orientación a metas intrínsecas y extrínsecas en las que el objetivo era, por un lado, realizar una actividad y aprender por el valor intrínseco de la actividad y, por el otro, implicarse en la actividad para obtener buenas calificaciones, recompensas y privilegios especiales.

El modelo de Dweck y Elliott (1983) organiza las principales maneras de orientarse hacia una meta educativa, y establece una serie de indicadores explicativos de las diferencias en la motivación y los comportamientos llevados a cabo por los individuos que asumen orientaciones a metas intrínsecas y extrínsecas. Tales indicadores originan tres patrones motivacionales relacionados con la elección por un determinado tipo de meta, un modo de planificar y ejecutar la acción, y una forma de concebir las competencias personales: la búsqueda de metas de aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso (Huertas, 2006). Los sujetos que se orientan hacia metas de aprendizaje se proponen metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades específicas (Dweck & Leggett, 1988). Ello indica que el patrón motivacional enfatiza el polo intrínseco de la motivación, pues una acción está intrínsecamente motivada cuando lo que interesa es la propia actividad como un fin en sí misma –y no como un medio

para alcanzar otros fines— desarrollada en ausencia de contingencia externa aparente y sin recompensa alguna que la regule (Huertas, 2006, 2009; Huertas & Agudo, 2003). En relación con esto, si bien se ha observado que las recompensas son efectivas en la medida en que están presentes, su impacto no será muy duradero cuando desaparezcan, puesto que la conducta tiende a extinguirse cuando no recibe más el refuerzo (Dweck & Elliott, 1983). En cambio, en ausencia de recompensas, los sujetos tienden a resolver problemas más complejos, se implican y comprometen con la tarea, se centran inicialmente en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades básicas para su solución, se interesan más en el modo de resolver el problema que en el hecho mismo de encontrar la solución y, generalmente, son más coherentes y lógicos en el uso de estrategias de resolución de problemas (Alonso Tapia, 1992). La conducta intrínsecamente motivada parece responder a la experiencia gratificante que la realización de la actividad genera, una experiencia de la propia competencia del sujeto para elegir una tarea y explorar sus habilidades para resolverla, es decir, una experiencia que se presenta como desafiante (Pintrich, 1988^b).

Contrariamente, los sujetos que se orientan hacia metas de ejecución, en sus dos variables —búsqueda de juicios positivos o miedo al fracaso— buscan metas que conduzcan al resultado concreto (Huertas, 2006). Cuando la finalidad de la acción tiene que ver con una contingencia externa, con la promesa de un beneficio tangible, suele hacerse alusión a una conducta extrínsecamente motivada. Los sujetos que desarrollan este tipo de motivación, focalizan en el valor instrumental de la tarea concreta, por los favores que se pudieran obtener de ella. Dentro de la misma línea, la motivación por temor al fracaso, representa una tendencia motivacional de evitación. Al sujeto no le importa ganar, le importa no perder y desnaturaliza la tarea pues sólo le interesa no fracasar en el resultado final (Pintrich & Schunk, 2006).

Considerando estas cuestiones, el aspecto más sobresaliente de la teoría de metas pasa por la distinción entre estos diferentes tipos de metas, y por la forma en cómo estos patrones de orientación se vinculan con los resultados de aprendizaje del estudiante. En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco (González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez, & González-Pienda, 1996). Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos están motivados por el deseo de dominio, por la curiosidad, por la preferencia a los desafíos, por interés por aprender (motivación intrínseca), otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), buscando obtener

buenas calificaciones, ganar recompensas, lograr juicios positivos y de aprobación de padres, colegas y profesores, evitando todo tipo de valoraciones negativas.

Ante este panorama, Pintrich y Garcia (1991) señalaron que los estudiantes pueden perseguir, simultáneamente, metas de dominio y metas de desempeño o de ejecución. Estos autores evaluaron las metas de dominio y de ejecución en diferentes escalas, refiriéndose a ellas como orientaciones a metas intrínsecas y extrínsecas, respectivamente, lo cual permitió comprobar que sus efectos sobre la conducta del individuo son independientes e interactivos (Pintrich & Garcia, 1991). Incluso, habían hipotetizado que la combinación de ambas metas podría ser particularmente ventajosa; sin embargo, no encontraron evidencia empírica para dar sustento a tal hipótesis (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005). En su lugar, encontraron algunos indicios moderadores o mediadores, de modo tal que las metas de dominio fueron especialmente facilitadoras de creencias motivacionales más adaptativas, del uso de estrategias, y de la autorregulación en sujetos con una orientación a metas de ejecución o rendimiento baja. Pero también encontraron que las metas de rendimiento facilitan la autorregulación cuando la orientación a metas de dominio es relativamente baja en los estudiantes, sugiriendo que las metas de ejecución tienen efectos positivos en algunos individuos (Pintrich & Garcia, 1991). Los resultados encontrados por los autores ponen de relieve la importancia de examinar cómo las metas de dominio y las metas de ejecución trabajan juntas, y abren un camino para la investigación sobre esta temática que daría lugar, posteriormente, a una perspectiva de múltiples metas (Pintrich, 2000; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002) en la que se sostiene que ambos tipos de orientación hacia metas pueden promover los logros académicos y optimizar la motivación en los estudiantes (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005).

La orientación a meta que un individuo adopte se transformará en el criterio general a partir del cual juzgará sus logros y, por lo tanto, esta orientación debería poder predecir las creencias sobre las causas de esos éxitos (Nicholls, 1984). Una problemática, tan antigua y actual, que precisa de atención en contextos académicos tiene que ver con qué tipo de estrategias emplear para que los estudiantes adopten conductas motivadas intrínsecamente, o bien, si su primera opción es una orientación a metas extrínsecas, cómo promover una combinación de múltiples metas a fin de desenvolver una conducta de logro. Ello supondría considerar una serie de opciones y de innovaciones y estudiar cómo se despliega este proceso motivacional en cada contexto en general, y en cada estudiante en particular.

2.3.2.2. *Valor de la tarea*

Una de las concepciones más intuitivas de la motivación es la que incorpora el estudio de los valores, a partir del supuesto de que el individuo puede sentirse impulsado a actuar a fin de alcanzar una determinada meta que tiene, para él, un valor determinado (González Fernández, 2005). Atendiendo a estas razones, varios modelos motivacionales focalizan sobre el papel de los pensamientos y creencias que aluden a los resultados que pudieran derivarse de la realización de una actividad, siendo uno de ellos el modelo de expectativa-valor. Este modelo supone que los sujetos tienden a valorar las tareas que esperan hacer bien, y esperan hacer bien aquellas tareas que juzgan importantes (Wigfield & Eccles, 1992). Los teóricos de esta perspectiva han generado abundantes investigaciones centradas, sobre todo, en el constructo de expectativas; sin embargo, han dedicado escasa atención a la definición y evaluación del componente de valor, y al modo en que éste se vincula con las expectativas de los sujetos (González Fernández, 2005; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2006). Feather (1982, 1988), Eccles y Wigfield (1992) son investigadores destacados dentro de esta perspectiva, que se han ocupado del segundo componente del modelo.

En opinión de Feather (1959, 1982, 1988) los valores personales representan valores más generales y tienen sustento en los valores instrumentales de Rokeach (1979). Feather (1988) entiende que los valores personales son determinantes del valor que cada persona le otorga a una tarea específica, esto es, el *valor de la tarea* que –junto al componente de expectativa– influyen sobre las conductas de logro: elección de la tarea, persistencia en su realización, rendimiento. En una investigación con estudiantes universitarios Feather (1988) encontró que la decisión por una carrera del área de Humanidades, Ciencias Sociales o Naturales estaba estrechamente vinculada a las expectativas y al valor que cada sujeto le otorgaba a las Matemáticas y a la Lengua: los estudiantes que asignaban una elevada puntuación a las Matemáticas y se sentían más competentes en tal área, tendían a elegir carreras de Ciencias, mientras que los alumnos cuyas puntuaciones superiores correspondían más a Lengua y se sentían más habilidosos para trabajar en mencionada área, se inclinaban más por estudios vinculados a las Humanidades. Por otro lado, este autor también encontró que el valor asignado a estas dos áreas se relacionaba con diferentes tipos de valores personales (los cuales evaluó a partir de una escala de valores de Rokeach [1979]), y señaló que los valores personales generales parecen ejercer alguna influencia sobre valores otorgados a tareas

específicas, pero que son los valores específicos los que se relacionan con las conductas de logro, al menos en lo que se refiere a la elección de estudios (Ciencias o Humanidades), de acuerdo con lo evidenciado por las investigaciones del autor (Pintrich & Schunk, 2006).

Un modelo más reciente que centra, también, su atención en las percepciones y creencias de las personas acerca del valor de la tarea, es el de Eccles y Wigfield (1995, 2002). Estos autores utilizan el término *valor subjetivo de la tarea* para significar que esas creencias refieren a percepciones individuales acerca del valor o interés asignado a una determinada actividad (Pintrich & Schunk, 2006). Eccles y Wigfield (2002) definen el valor subjetivo de la tarea en términos de cuatro componentes: valor otorgado o de logro, interés o valor intrínseco, valor extrínseco o de utilidad y coste percibido (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992).

El valor de logro, o simplemente la importancia, alude a la relevancia que tiene para el sujeto ejecutar determinadas actividades y la importancia de llevarlas a cabo con éxito (González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). Eccles y sus colegas (Eccles, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006) utilizan el término *valor de logro* para referirse a la relación entre las tareas y las propias preferencias e identidades individuales. A medida que el sujeto crece, forma una imagen de lo que es y de lo que le gustaría ser. Esta imagen incluye las concepciones de la personalidad y capacidades propias, los planes y metas a futuro, los esquemas sobre el rol del género en la cultura, los valores instrumentales, las imágenes idealizadas de aquello que debería ser, los intereses personales estables, y los mandatos sociales sobre la conducta adecuada que debe adoptarse en una variedad de situaciones (Eccles, 2009). Estos autores conceptualizan el valor de logro de una tarea en función de las necesidades, intereses y valores personales que tal tarea cumple, y lo definen, además, como el grado en que la realización de la tarea conduce a la confirmación o rechazo de los aspectos centrales de la imagen del sujeto (Wigfield & Eccles, 1992). En otras palabras, el valor otorgado a la tarea será mayor si ésta le permite confirmar, realzar o demostrar aspectos esenciales de su persona. El ejemplo de Pintrich y Schunk (2006) resulta clarificador: si una persona se asume como un buen deportista, rendir bien en algún evento deportivo será importante para ella, ya que si así no lo hiciera implicaría un quiebre con la imagen de sí mismo en relación con sus competencias y los deportes. En este caso, el individuo tenderá a otorgar un valor elevado a las actividades deportivas. Para otro estudiante, sin embargo,

su autoestima académica podrá resultar más importante y por ello optará por dedicarse a la realización de las tareas de la facultad, a las cuales otorgará un mayor valor, en relación con otro tipo de actividades extracurriculares como bien pueden ser las deportivas. Las tareas tendrán un valor más elevado en la medida que permitan confirmar los aspectos más destacados del autoestima y de la identidad del sujeto (Eccles & Wigfield, 2002).

El segundo componente del valor de la tarea es el interés o *valor intrínseco*, definido como el disfrute que el sujeto experimenta cuando se implica en la realización de una actividad, o el interés que le genera el contenido de ésta (Eccles & Wigfield, 2002; González Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 1992). Este valor intrínseco es conceptualmente similar a la motivación intrínseca postulada por Deci y Ryan (1985). Para estos autores, la motivación intrínseca es mayor cuando las personas realizan tareas que disfrutan o que son personalmente significativas. De un modo similar, cuando el interés intrínseco es elevado, la implicación del sujeto en la tarea es mayor, la persistencia aumenta significativamente, los resultados tienden a incrementarse y suele experimentar sentimientos más intensos de competencia personal (González Fernández, 2005; Wigfield & Eccles, 1992). El componente de interés se refiere al significado de la tarea, así como al placer que despierta, y no a la utilidad que pudiera tener como medio o fin (Wigfield & Eccles, 1992). La evidencia empírica sobre el supuesto de que la motivación intrínseca y el valor intrínseco predicen un mayor compromiso cognitivo frente al aprendizaje, es bastante consistente (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

El valor extrínseco o de utilidad refleja las razones externas para participar en la realización de una tarea. Es definido por Eccles y Wigfield (2002) como el grado en que una tarea resulta instrumental para alcanzar una meta futura. Una actividad determinada puede ser altamente valorada por un sujeto en la medida en que facilite el logro de metas futuras –metas profesionales por ejemplo– lo que no necesariamente implica que tal tarea le resulte atractiva o interesante. Muchos estudiantes se inscriben en asignaturas que no les agradan, pero que les serán útiles para alcanzar una meta ulterior.

Por último, el cuarto componente es el coste percibido, derivado de implicarse en una tarea –y no en otra– y definido como aquellos aspectos negativos que pueden derivarse de la realización de una actividad. Wigfield y Eccles (1992) explican esos costes en términos de anticipación de estados emocionales negativos (ansiedad o miedo al fracaso, enojo de los padres o de otras personas claves, temor a la pérdida del

autoestima, o incluso miedo a las consecuencias sociales de éxito, como el rechazo de los compañeros), las actividades alternativas a las que debe renunciar y la cantidad de esfuerzo necesario para terminar la tarea de un modo exitoso. Eccles y sus colegas (Eccles, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006) afirman que el costo tiene especial relevancia en la elección de una actividad y en los procesos socio-culturales vinculados a la formación de la identidad social y a la socialización cultural. Atendiendo a ello, las instituciones educativas deberían ofrecer a los jóvenes razones genuinas para fijar un mayor valor subjetivo a las tareas, propiciando la participación en actividades académicas que estén vinculadas con otros aspectos de su vida cotidiana (Eccles, 2009).

Los cuatro componentes descriptos operan juntos para determinar el valor que una tarea puede tener para una persona, y condicionan las conductas de logro del individuo. Desde la perspectiva del valor de la tarea, la motivación funciona conforme a un modelo racional de toma de decisiones, del mismo modo como se sustenta en otros modelos teóricos motivacionales planteados.

2.4. Evaluación de las creencias motivacionales

Atendiendo a la naturaleza multidimensional de la motivación, cómo evaluarla en contextos académicos es una tarea compleja, pues el tipo de abordaje estará sujeto al marco teórico y metodológico propios de la investigación, a los objetivos que se persigan, a los problemas a los que se pretenda responder, al objeto concreto de investigación y a los sujetos que aportarán la información precisa sobre tal objeto. No obstante, una de las cuestiones más abordadas en el campo de la psicología de la educación ha sido –y continúa siendo– el estudio de determinados factores motivacionales que intervienen en el proceso de aprendizaje, generalmente evaluados a partir de cuestionarios estructurados, semi-estructurados, preguntas abiertas, entrevistas, observaciones de clases. La literatura ha revelado un número importante de investigaciones que optan preferencialmente por los cuestionarios estructurados como herramienta metodológica para el abordaje de la motivación (Berger, 2012; Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Graham & Golan, 1991; Lynch, 2010; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

En relación con los constructos motivacionales aquí abordados, y considerando que la población de esta investigación refiere a estudiantes universitarios, diversos

autores han encarado la evaluación de determinadas variables motivacionales de una forma independiente, de modo que, en la literatura es posible hallar medidas que indagan sobre las expectativas de autoeficacia y los sentimientos de competencia de los estudiantes (Bandura, 1989^a; Cerdeira & Palenzuela, 1998), sobre sus creencias de control del aprendizaje (Akin, 2007; Halpert & Hill, 2011; Levenson, 1974; Trice, 1985), respecto de la valoración que hacen de las tareas académicas y no académicas (Pintrich & De Groot, 1990^a; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) y en consideración con la orientación motivacional para enfrentar tareas con tales características (Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Muis & Edwards, 2009; Valle Arias et al., 2009).

Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1993) han diseñado el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) fundamentado en una perspectiva socio cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje, donde se asume al estudiante como un procesador activo de la información cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de la enseñanza y del aprendizaje. El MSLQ es un instrumento de respuesta individual destinado para evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.

La sección motivacional, compuesta por 31 ítems, tiene su fundamento en el modelo social cognitivo de la motivación que propone tres constructos generales de la motivación: expectativa, valor y afecto (Pintrich, 1988^a, 1988^b, 1989). Las creencias de expectativa refieren a las competencias de los sujetos para realizar la tarea, e incluye dos subescalas: percepción de la autoeficacia y creencias de control de aprendizaje. Las creencias de valor aluden a las razones por las cuales el individuo se implica y participa en actividades académicas y se incluyen aquí tres subescalas: orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas y creencias de valor de la tarea. El componente afectivo es operacionalizado en términos de respuestas a una escala de ansiedad ante una situación de examen (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993).

La sección de estrategias de aprendizaje, conformada con 50 ítems, tiene su fundamento en el modelo cognitivo general del procesamiento de la información y del aprendizaje, e incluye tres escalas generales: cognitiva, metacognitiva y uso gestión de recursos. A los fines de esta tesis, interesa sólo profundizar en la sección motivacional, razón por la cual no se realiza la presentación, en detalle, de las escalas referidas al uso de estrategias de aprendizaje y esta decisión se sustenta a partir de la independencia de

cada una de las escalas generales y de las subescalas en particular. Los propios autores sugieren que el uso que de este instrumento se realice puede ser global, o también puede considerarse cada constructo independientemente (Garcia & McKeachie, 2005; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993; Schunk, 2005).

A fin de comprobar sus propiedades psicométricas, Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1993) administraron el MSLQ a un grupo de 356 estudiantes universitarios, de los cuales 34% eran hombres y 66% mujeres; 7% cursaba el primer año de facultad, 13% el segundo año, 32% y 48% correspondían a los cursos superiores. En términos de confiabilidad y consistencia interna, las escalas presentan una buena consistencia interna y demuestran correlaciones moderadas con el rendimiento académico. Los valores de *alpha de Cronbach* para cada subescala son: *intrinsic goal orientation*, .74; *extrinsic goal orientation*, .62; *task value*, .90; *control beliefs for learning*, .68; *self-efficacy beliefs*, .93; *anxiety*, .80. Para corroborar la validación externa, cada una de estas subescalas fue sometida a un análisis de correlaciones con las correspondientes a las estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos fueron consistentes con las expectativas por los autores planteadas (ver Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). Los resultados, en general, sugieren que el MSLQ presenta una confiabilidad relativamente buena en términos de consistencia interna y de validación externa, presentándose como un instrumento útil, confiable y válido para la evaluación de la motivación –y el uso de estrategias de aprendizaje– en estudiantes universitarios.

Garcia y McKeachie (2005) han realizado una revisión del MSLQ y han demostrado con eficacia las múltiples y profundas formas en que este instrumento ha perfeccionado la comprensión de las cuestiones teóricas fundamentales en psicología de la educación, incluyendo cómo la motivación y la cognición varían entre las áreas de contenido y entre diferentes poblaciones de estudiantes, así como los efectos de la enseñanza sobre la motivación y los resultados cognitivos de los estudiantes. El MSLQ ha sido utilizado por muchos investigadores y estimula el estudio de la motivación y el aprendizaje autorregulado, ya que proporciona un instrumento de evaluación válido y confiable, fácil de administrar, y que puede utilizarse con estudiantes de diferentes edades (Schunk, 2005).

Garcia y McKeachie (2005) señalan que el MSLQ se destaca frente a otros instrumentos comúnmente empleados para la evaluación de las orientaciones de los estudiantes, debido a la consideración de las conductas relacionadas con el logro académico como algo que surge en la dinámica de los contextos educativos. El MSLQ

ha contribuido a una creciente tendencia para considerar a la motivación como algo que surge de, y es determinada por, una realidad construida en respuesta a un contexto específico, y no como un rasgo permanente y estable derivado de las experiencias de previas de aprendizaje (Maehr, 2005).

2.5. Síntesis del capítulo

El objetivo de este capítulo fue definir y desarrollar el enfoque teórico a partir del cual son abordadas las creencias motivacionales en el contexto de esta investigación. Partiendo de la consideración de la motivación como un fenómeno de naturaleza multidimensional, en el primer apartado de este capítulo fueron definidas las creencias motivacionales como percepciones psicológicas, premisas y proposiciones acerca del mundo, de sí mismo y del aprendizaje, sentidas como verdaderas, que pueden influenciar la formación de creencias positivas o activar otras menos propicias para el aprendizaje. Se destacó la importancia de estas creencias sobre la conducta de logro y se argumentó que creencias tales como la orientación motivacional, las expectativas acerca de la propia habilidad para desempeñar una tarea, la valoración e importancia de realizarla, la eficacia y creencias sobre el control del propio aprendizaje, los sentimientos y emociones que generan, influyen fuertemente sobre las acciones y decisiones de los sujetos y, consecuentemente, sobre sus motivación y cognición.

En el segundo apartado fueron descriptas tres de las perspectivas más destacadas que aportaron a la comprensión y teorización de los procesos motivacionales: conductista, humanista y cognitiva. Seguidamente, en el tercer apartado se enfatizó y desarrolló el modelo socio-cognitivo de expectativa-valor de la motivación, elegido como enfoque teórico del presente estudio. Desde este enfoque, se asume que las expectativas y los valores influyen sobre el rendimiento, la persistencia y la elección de tareas. Las expectativas y los valores son influenciados por las creencias específicas sobre las tareas, tales como los juicios de competencia personal, la percepción del grado de dificultad, las metas individuales del sujeto y la imagen que tiene de sí mismo. Todas ellas, a su vez, son afectadas por la percepción del entorno social y por la interpretación que realice de sus anteriores resultados. Tanto las creencias individuales sobre la tarea como la interpretación de resultados anteriores, son influenciadas por los comportamientos y creencias de otros agentes socializadores, del entorno cultural y de los acontecimientos históricos únicos.

En este apartado se expuso que el modelo de expectativa-valor está centrado en dos preguntas motivacionales fundamentales: “¿Puedo hacer la tarea?” y “¿Quiero hacer la tarea?”. La primera de ellas ilustra el componente de expectativa e incluye las creencias de autoeficacia y de control de aprendizaje. Si los sujetos responden negativamente a esta pregunta, es probable que no se impliquen plenamente en las oportunidades de aprendizaje. Pero incluso si la respuesta a esta pregunta fuera afirmativa, la implicación y el compromiso cognitivo dependerán de la respuesta a la segunda pregunta. Ésta ilustra el componente de valor del modelo e incluye las creencias del valor de la tarea y el tipo de orientación motivacional. Si la respuesta a esta pregunta es negativa, es probable que los estudiantes no se impliquen plenamente en las oportunidades de aprendizaje. Son estas las razones que llevan a pensar sobre la relevancia de propiciar, desde los contextos académicos, diferentes tipos de experiencias que permitan al sujeto responder de un modo afirmativo a ambas preguntas. Para su desarrollo, este apartado fue dividido en dos secciones. En la primera se abordaron las creencias relativas al componente de expectativa de este modelo, desarrollando teóricamente las creencias de autoeficacia y de control del aprendizaje. La otra sección incorporó la presentación de las creencias que se circunscriben al segundo componente del modelo, y fueron desarrolladas algunas teorías sobre la orientación motivacional y el valor de la tarea. Estas creencias motivacionales operan juntas para determinar el valor de logro que una tarea puede tener para una persona, y ejercen una fuerte influencia sobre su conducta de logro, razones que condujeron a su consideración en el marco de esta investigación.

Finalmente, en el cuarto apartado se hizo referencia a algunos instrumentos metodológicos a partir de los cuales han sido evaluadas las creencias motivacionales, describiendo, especialmente, un instrumento que realiza un abordaje conjunto de las creencias aquí consideradas.

El capítulo siguiente desarrolla el encuadramiento teórico a partir del cual es abordado el segundo tópico central de este estudio, y refiere al voluntariado como un fenómeno psicosocial y de importancia creciente en las sociedades contemporáneas.

CAPÍTULO III. VOLUNTARIADO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El voluntariado es una expresión básica de las relaciones humanas (VNU, 2011). Dado que las personas necesitan participar en sus sociedades y sentir que otros se preocupan por ellas, las relaciones sociales inherentes al trabajo voluntario tienen una importancia destacada para el bienestar del individuo y de la comunidad (Fernandes & Mourão, 2012; Figueira, 2013; Heitor & Veiga, 2012). El Programa de Voluntariados de las Naciones Unidas destaca que el *ethos* del voluntariado se caracteriza por valores como la solidaridad, la reciprocidad, la confianza mutua, la pertenencia y el empoderamiento (*empowerment*), valores que –juntos o separados– realizan una contribución significativa a la calidad de vida de los individuos (VNU, 2011).

Personas de todo el mundo participan en actividades de voluntariado por motivos de los más diversos: combatir la pobreza, aportar al mejoramiento de los servicios de salud y educación básicas, suministrar agua potable y ofrecer un saneamiento adecuado a fin de contribuir para la mejora de las condiciones de vida de las comunidades, abordar las problemáticas del medio ambiente y el cambio climático, reducir el riesgo de desastres naturales, luchar contra la exclusión social y los conflictos violentos, brindar ayuda a quienes son víctimas de catástrofes naturales, o también de situaciones cotidianas con las que ellas mismas no consiguen lidiar, y la lista podría continuar. Se piensa que el voluntariado contribuye en todos estos campos al logro de la paz y al desarrollo mediante la creación de bienestar para las personas y las comunidades en las que viven (Fresno & Tsolakis, 2012; VNU, 2011). El voluntariado se constituye como un pilar para muchas organizaciones de la sociedad civil, no gubernamentales y movimientos sociales y políticos, asumiendo roles protagónicos en el sector público y, cada vez más, en el sector privado (Martínez, 2008; OEFP, 2008).

La globalización está transformando con rapidez las normas culturales, sociales y económicas de las sociedades y, como consecuencia de ello, los límites de exclusión y marginalidad se profundizan cada vez más (Sousa Santos & Dias, 1993). Frente a este escenario, el voluntariado se presenta como un camino alternativo a través del cual las personas participan en la vida de sus comunidades y sociedades, desarrollan sentimientos de pertenencia e inclusión, permitiéndoles influir en la dirección de sus propias vidas (Fresno & Tsolakis, 2012). Desde una visión optimista, subjetiva y

redentora, nunca antes en toda la historia ha existido un potencial tan importante para que las personas sean actores protagónicos de sus destinos, y no meros espectadores de lo que acontece en lo cotidiano. En un momento en que la mayoría del planeta atraviesa convulsiones sociales masivas, se impone la necesidad de reconocer, alimentar y promover acciones que conduzcan a la consecución de una comunidad mundial armónica, caracterizada por la justicia, la equidad, la paz y el bienestar (GHK, 2010; VNU, 2011).

La mayoría de las sociedades cuentan con una ética del voluntariado (GHK, 2010). Desde el año 2001, los investigadores han buscado contribuir a la comprensión de este fenómeno; sin embargo, no existe un acuerdo metodológico que evalúe o mida el grado de compromiso voluntario, como tampoco parece existir un tipo de abordaje que nucleee todos los estudios que se han desarrollado sobre voluntariado (VNU, 2011; INE, 2013; PROACT, 2012). Pese a esta falta de elementos comunes, los investigadores coinciden en considerarlo como un fenómeno de alcance universal, masivo, que tiene un impacto positivo sobre el nivel socio-comunitario, económico y político de una sociedad, sobre la vida personal de quien es voluntario, las organizaciones voluntarias y la propia comunidad (Fresno & Tsolakis, 2011; INE, 2011; Martínez, 2008; OEFP, 2008; VNU, 2011; Tapia, 2006).

El voluntariado es un acto de solidaridad humana y de ciudadanía activa y, en un mundo que experimenta cambios sin precedentes, el voluntariado es una constante (Marta & Marzana, 2010). Si bien sus formas de expresión están cambiando, los valores fundamentales de solidaridad y los sentimientos de conexión con los demás siguen siendo sólidos y universales (TNS Opinion & Social, 2011; Correa Casanova, 2011; Fresno & Tsolakis, 2012; VNU, 2011). Las personas no solo actúan motivadas por sus pasiones y el interés propio, sino también por los valores que entrañan, las normas que los regulan y las creencias que sostienen (Tapia, 2006). Es factible encontrar muchas definiciones y tradiciones diferentes en lo que respecta al voluntariado (GHK, 2010). Sin embargo, un aspecto común a todas ellas es que siempre que las personas se movilizan para ayudar a otras, con la acción voluntaria, tanto la sociedad en general como los propios voluntarios resultan beneficiados (Martínez, 2008; PROACT, 2012; TNS Opinion & Social, 2011).

Atendiendo a estas cuestiones queda explícito que el voluntariado –desarrollado en múltiples contextos y dirigido a poblaciones diversificadas– tiene efectos positivos que se materializan en el crecimiento personal y comunitario, pero que también se

manifiestan en las nuevas formas de producción de capital social y económico que contribuyen al desenvolvimiento de las sociedades (GHK, 2010).

En los últimos años se ha asistido a un aumento de la conciencia respecto de la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio de la comunidad (Sousa Santos, 2013; Tapia, 2008). En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998) señala que la Educación Superior debería reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. Una nueva forma que algunas instituciones de Educación Superior vienen desarrollando con la finalidad de responder a estas cuestiones tiene que ver con la promoción del voluntariado en los contextos universitarios. Ello da lugar a la permeabilidad de los muros del tradicional *templo del saber* hacia las nuevas oportunidades de acceso y de democratización de los conocimientos que allí se producen (Tapia, 2008).

En el marco de esta investigación, se legitiman las consecuencias positivas del desarrollo de actividades de voluntariado en contextos universitarios, no sólo porque incentiva a los alumnos (y a la comunidad universitaria en general) a “salir al encuentro” de una problemática específica –que demanda atención y acción urgentes– sino además porque, en la acción voluntaria, los sujetos adquieren y desarrollan nuevas competencias sociales, motivacionales, cognitivas y emocionales (Arias & Tarzibachi, 2007; Hallú, 2007; Heitor & Veiga, 2012; Martínez, 2008; Nicholls & Schimmel, 2012; Tapia, 2008), desarrollan el sentido psicológico de la comunidad y se asumen como sujetos que forman parte de ella (Omoto & Snyder, 2002) y participan activamente del ejercicio de su ciudadanía (Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000).

Comparado con otros países de la Unión Europea, Portugal alcanza niveles muy bajos de participación en materia de voluntariado (INE, 2013). Y aunque es posible vislumbrar una tendencia de implicación favorable y en aumento (PROACT, 2012), el desarrollo del voluntariado universitario y la participación de los estudiantes universitarios en tales proyectos pareciera ser, aún hoy y en algunas universidades, incipiente.

En el primer apartado de este capítulo se realiza un abordaje general del voluntariado como un fenómeno psicosocial, definiéndolo en su génesis y destacando los significados y sentidos que le son atribuidos. A partir de la sistematización y descripción de algunos datos recogidos en estudios específicos, nacionales e internacionales, el segundo apartado busca caracterizar al voluntariado en contexto portugués y presentar el panorama nacional donde tuvo lugar esta investigación. Un tercer apartado da cuenta de la perspectiva teórica a partir de la cual se aborda el estudio de las actitudes de los estudiantes frente al voluntariado definiendo, en primer lugar, el concepto de actitud y desarrollando, posteriormente, dos modelos teóricos de interés: el Enfoque Funcional del Voluntariado y el Modelo de Expectativa-Valor de las actitudes, marcos conceptuales que iluminan esta investigación. En el cuarto apartado son presentadas algunas formas específicas de evaluación del voluntariado, específicamente relacionadas con la evaluación de las motivaciones y de las actitudes. Y, finalmente, se realiza una síntesis global de los tópicos que este capítulo comprende.

3.1. Voluntariado: génesis y sentidos

Con la intención de caracterizar la evolución del voluntariado a lo largo de la historia Amaro (2002) define cuatro períodos principales: preindustrial, era industrial, Estado de Bienestar y postindustrial. Durante el período preindustrial, si bien en algunas sociedades latinoamericanas ya se daba cuenta de una compleja red de voluntariado, conformada por asociaciones inspiradas en creencias religiosas e impulsadas por instituciones de cariz religioso (Johnson, Benitez, McBride, & Olate, 2004), en términos de definición conceptual, reconocimiento y valoración social, el voluntariado era prácticamente inexistente en Europa (Amaro, 2002). La era industrial marcó la evolución histórica del voluntariado, pues en un clima de transformaciones sociales y cambios (suscitados por la Revolución Industrial), los nuevos modos de vida y de organización del trabajo propulsaron la emergencia de las lógicas de ayuda y solidaridad organizada, a partir de las cuales el voluntariado adquirió reconocimiento y estatuto social (Amaro, 2002). No obstante, el carácter de gratuidad de la acción voluntaria lo colocó en una posición de desvalorización frente a la lógica mercantilista que priorizaba las relaciones laborales de oferta y demanda (Gomes, 2009, en Fernandes & Mourão, 2012). También, la profesionalización de las relaciones sociales, que implicaba una creciente especialización de las competencias utilizadas en la producción de bienes y

servicios, contribuyó a la desvalorización del trabajo voluntario (Amaro, 2002). De acuerdo con esta profesionalización, sólo quien tiene competencias científicas y académicas puede ejercer determinada profesión remunerada; siendo así, el voluntariado quedó relegado al trabajo profesionalizado en la redistribución de las tareas especializadas y socialmente valoradas (Gomes, 2009, en Fernandes & Mourão, 2012).

Respecto del tercer período, Amaro (2002) refiere al surgimiento del Estado de Bienestar, período que trajo consigo nuevos modos de consumos individuales y colectivos de naturaleza social, una reconfiguración de la oferta y de la demanda respecto a las necesidades sociales, la constitución de los derechos sociales, el reconocimiento de un conjunto de bienes y servicios fundamentales como la salud y la educación. Todas estas cuestiones exigieron respuestas universales para abarcar a todos los grupos sociales de un territorio determinado, y fue el Estado quien asumió la responsabilidad de providenciar y garantizar el bien estar de sus ciudadanos (Amaro, 2002; Correa Casanova, 2011). El nacimiento de este nuevo actor social implicó profundas transformaciones para el voluntariado, transformaciones que se extienden aún hoy (Amaro, 2002; Delicado, 2003). Frente a la figura del Estado de Benefactor, el voluntariado fue considerado profundamente insuficiente para dar cuenta de las nuevas necesidades sociales (Fernandes & Mourão, 2012). A la ineficacia de su intervención, se sumó la desconfianza de un Estado social secularizado, con vestigios de un nuevo orden paternalista, asistencialista, y cuya acción caritativa era prácticamente motivada por las instituciones religiosas (Amaro, 2002; Delicado, 2003; Johnson, Benitez, McBride, & Olate, 2004). El voluntariado, en su relación con el Estado de Bienestar, fue entendido como un tipo de actuación complementaria a la intervención social, asegurada por el propio Estado y, por lo mismo, su función se vio nuevamente infravalorada por estar más vinculada a la esfera de las relaciones familiares y comunitarias (Fernandes & Mourão, 2012).

En el período postindustrial el voluntariado pasa a ser encarado como un fenómeno socialmente necesario, sobre todo cuando su razón de ser no se consolida únicamente en las motivaciones, sacrificios y disponibilidades exclusivamente individuales, sino también en una necesidad social que lo transforma en un fenómeno estructural, en una de las fuerzas de la sociedad (Amaro, 2002). En este período, el voluntariado surge como una realidad que no obedece necesariamente a la lógica economicista del Mercado y tampoco a la del Estado, y que se desarrolla directamente en el ámbito del Tercer Sector (Fernandes & Mourão, 2012).

Algunos autores entienden al Tercer Sector como un *espacio residual* entre el sector privado y el sector público (Levitt, 1973, en Correa Casanova, 2011). El Sector Privado se corresponde con el Mercado, mientras que el Público refiere a todo aquello que hace, puede hacer o debiera hacer el Estado quedando, sin embargo un enorme *espacio residual* (en términos de Levitt) o espacio intermedio e híbrido (Quintão, 2011) denominado Tercer Sector, y que se identifica con la sociedad civil. La sociedad civil, por su parte, está conformada por entidades que desarrollan actividades con fines lucrativos y que son controladas por propietarios privados, pero también por entidades privadas, o Tercer Sector, incluyendo a entidades no gubernamentales (ONG) y sin fines de lucro, organizaciones de solidaridad (Correa Casanova, 2011; OIT, 2011; Quintão, 2011). En definitiva, “el Tercer Sector es mejor comprendido como sinónimo de aquellas asociaciones u organizaciones de la sociedad civil que tienen un carácter voluntario, no lucrativo y cuyo objetivo se concentra en su afán de solidaridad” (Correa Casanova, 2011, p. 45). Visto de este modo, el voluntariado se encuadra en el sector la sociedad civil. No obstante, Correa Casanova (2011) destaca que el lenguaje sectorial resulta empobrecedor, pues excluye la experiencia intersubjetiva o relacional del voluntariado –aquella que se desarrolla entre los propios voluntarios y quienes se benefician de la ayuda voluntaria– y que, en definitiva, es explicativa de su actividad socialmente responsable. Esta experiencia relacional, pone de manifiesto que el voluntariado se erige como actividad complementaria (y no contrapuesta) al Estado y al Mercado, por dos motivos claramente diferenciados: “en primer lugar, por una lógica de interdependencia respecto a la necesaria corresponsabilidad que exigen los intereses públicos; y en segundo lugar, por la necesaria función socialmente crítica que compete al voluntariado con relación a los incumplimientos culpables del Estado y del Mercado” (Correa Casanova, 2011, p. 46).

Inserido en la discusión relacionada con el Tercer Sector, el voluntariado es un fenómeno social que escapa al Mercado –cuyo agente principal es el profesional contratado y remunerado– y al Estado –cuyo agente principal es el funcionario público que presta servicio público en función del beneficio social atribuido. El agente principal del voluntariado es el propio voluntario, quien cumple un papel complejo de *insider-outsider* tanto en la perspectiva de los beneficiarios de su acción como de la organización y comunidad implicadas (Fernandes & Mourão, 2012).

La fundamentación del voluntariado puede ser entendida desde los episodios históricos en la construcción de ciudadanía. Desde qué espacios legitimar la acción

voluntaria, es una cuestión que invoca el desarrollo de la ciudadanía, consubstanciada en tres dimensiones: civil, política y social (García Roca, 1994). La dimensión civil alude a la constitución del individuo como realidad autónoma y soberana, que se concreta en el ejercicio de las libertades individuales consagradas por la Carta de los Derechos Humanos. Gracias a ello, el voluntariado se entiende como un ejercicio de las libertades individuales y una manifestación del dominio personal, concientizando –con ambas conquistas– respecto de los derechos y tutelas ante cualquier arbitrariedad (Marta & Marzana, 2010). En la concepción de García Roca (1994) existen voluntarios porque “hay personas que son conscientes de los derechos individuales y pretenden garantizarlos en los más débiles” (p. 60).

La dimensión política de la ciudadanía refiere al derecho de las personas a participar en los asuntos que les afectan, y proporciona a los voluntarios dos convicciones claves: el valor de la implicación personal y la dignidad de poder desarrollar sus propias capacidades (Gonçalves, 2012; Marta & Marzana, 2010). La cultura participativa es esencial para comprender el desarrollo del voluntariado, pues en ella se plasma la implicación individual del sujeto y en ella se descubre que los sujetos no solo tienen problemas sino que pueden ofrecer una solución a otros problemas (Marta & Marzana, 2010). De acuerdo con García Roca (1994) el voluntariado “se alimenta de esas convicciones y crece allí donde la participación conlleva la descentralización territorial, la revalorización del asociacionismo y el ejercicio de las decisiones colectivas, enfatizando el carácter endógeno de las respuestas”, y agrega que “existen voluntarios porque hay ciudadanos que se han tomado en serio su derecho a participar en la vida de las sociedades, de las instituciones y de los procesos colectivos” (p. 61), ejerciendo ese derecho en movimientos sociales, agrupaciones barriales, asociaciones escolares, de defensa, de promoción (Delicado, 2003).

Ambas dimensiones –civil y política– son consideradas motores del voluntariado, pero no son condición suficiente para su desarrollo, puesto que el voluntariado no es producto de cualquier autonomía personal ni de cualquier participación social, sino de una auténtica y determinada calidad de la ciudadanía, asumiendo así, la conquista de la ciudadanía social (García Roca, 1994) ya que extiende sus beneficios al complejo conjunto de la sociedad. Ser voluntario exige un ejercicio de responsabilidad ante las poblaciones vulnerables, y exige ser portador de deberes y derechos, no sólo para uno mismo, sino también para aquellas personas que no los

tienen reconocidos, haciendo plena esa ciudadanía en el ejercicio de la solidaridad (García Roca, 1994; Santos, 2012).

Esta dimensión social del voluntariado se entiende como un servicio desinteresado que nace de la “triple conquista de la ciudadanía: como un ejercicio de la autonomía individual, de la participación social y de la solidaridad” y se argumenta que “habrá voluntariado mientras la cultura de la ciudadanía se alimente desde la solidaridad con los sujetos frágiles, mientras haya colectivos que sufran el rigor de la exclusión social, mientras existan grupos humanos que puedan reducir su vulnerabilidad mediante la proximidad y la cercanía” (García Roca, 1994, p. 62).

En contextos actuales, donde el imperio del individualismo se alza imponente frente a las iniciativas colectivas, la universidad debería fomentar actividades de voluntariado a fin de promover el desarrollo de valores sociales y solidarios, y suscitar en los jóvenes una mayor implicación y participación ciudadana (Heitor & Veiga, 2012). El voluntariado implica una coherencia interior que genera una solidaridad comunitaria, contraria al aislamiento que se propicia en el mundo actual, donde las personas se encierran en un individualismo –virtual y físico– a veces extremo (Torres Sabaté & Valero Iglesias, 2009). Considerado actualmente como una práctica social de la comunidad civil, el voluntariado se asume como ejemplo de ciudadanía activa y, por lo mismo, debería promoverse no sólo en contextos sociales, sino también en contextos académicos y profesionales (Fernandes & Mourão, 2012).

3.1.1. Voluntariado en el contexto de esta investigación

Una definición del voluntariado que integre en la simplicidad toda su complejidad es un asunto que se torna difícil y, al hacerlo, se asume el riesgo de caer en conceptualizaciones de tipo reduccionistas, que limiten su propio campo de aplicación. No obstante, se torna necesario aproximar una definición de lo que, en el seno de esta investigación, se considera como voluntariado.

¿Qué nombre otorgar a una realidad que integra tanto las relaciones informales de proximidad, como las actividades organizadas por las diferentes entidades de salud, deporte, educación y/o religiosas, la cooperación internacional tanto como el acogimiento familiar, la acción de los dadores de sangre y de quienes ofrecen ayuda a víctimas de desastres naturales o humanitarios, la asistencia a los enfermos y la defensa del medio ambiente y los animales? Indudablemente se trata de una realidad multidimensional, difusa e incierta en sus límites, donde conviven organizaciones

históricas en el tiempo con otras más efímeras, y donde se entrecruzan, dialogan y confrontan diversas culturales, religiones, políticas, modos de vida y paradigmas divergentes (García Roca, 2005; PROACT, 2012; VNU, 2011). Una realidad que produce, en términos de García Roca (2005), una especie de “hemorragia de sentido” y cuyas características más sobresalientes son la multiculturalidad, la heterogeneidad y la diferenciación. Por ello, cuando se reflexiona sobre el voluntariado como un fenómeno que forma parte de esa realidad, resulta imprescindible pensar en su diferenciación por sectores y tipos de actividades (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004), por las motivaciones que subyacen a la acción de los voluntarios (Burns, Reid, Toncar, Fawcett, & Anderson, 2006), por las características de las organizaciones (en el caso de estar o no registradas, de ser individuales u organizadas, de presentarse como económicamente autónomas o dependientes, con pequeñas o grandes dimensiones, centralizadas o descentralizadas, verticales u horizontales) y así un sinnúmero de cuestiones que son inherentes a la complejidad de esta realidad y que hacen que “no pueda encorsetarse en una fórmula ni fosilizarse en un esquema” (García Roca, 1994, p. 23). Pese a ello, y asumiendo las consecuencias de esta decisión, se aproximará a una definición del voluntariado, a partir de algunas consideraciones teóricas.

Después de revisar más de trescientos artículos y reportajes, Cnaan, Handy y Wadsworth (1996) buscaron delimitar una definición de voluntariado y encontraron que existen cuatro dimensiones comunes a las definiciones examinadas: la naturaleza de la acción voluntaria, la naturaleza del refuerzo o recompensa (o motivación del voluntario), el contexto de realización y los beneficiarios de la acción. La naturaleza de la acción puede ser propiamente voluntaria, no forzada o, también, obligada; la naturaleza del refuerzo incluye cuatro categorías: ninguna recompensa, alguna recompensa esperada, compensación de gastos y salario mínimo; la dimensión contextual alude al tipo de contexto (formal o informal) donde se encuadra la acción voluntaria; por último, la dimensión que refiere a los sujetos que se benefician de la ayuda voluntaria determina tres tipos de beneficiarios: conocidos, no conocidos y uno mismo (Cnaan, Handy, & Wadsworth, 1996).

Atendiendo a estas dimensiones, puede decirse que la naturaleza de la acción resulta claramente distintiva y aparece como común denominador en las definiciones sobre el voluntariado, pues determina que quien realiza la acción voluntaria lo hace por propia elección, sin sentirse obligado o forzado por agentes u organismos externos (Amaro, 2002; Delicado, 2002; García Roca, 2005). No obstante, esta caracterización

no es entendida así en todos los países y existe una variedad de connotaciones (tanto positivas como negativas) en algunas sociedades, donde el “voluntariado obligatorio” es una práctica muy extendida (OIT, 2011; VNU, 2011). Prácticas de reinserción social y retribución con trabajo voluntario por parte de delincuentes (Fernandes & Mourão, 2012) o prácticas voluntarias como parte de un programa de estudio y como requisito para la aprobación de una asignatura en la universidad, son ejemplos de un tipo de voluntariado que podría considerarse “involuntario” u obligatorio (Clary & Snyder, 1999; Helms, 2013).

En relación con la segunda dimensión, que el voluntario no reciba remuneración por su trabajo también es una cuestión que, a primera vista, pareciera ser distintiva del voluntariado (Delicado, 2002; García Roca, 2005; VNU, 2011). Sin embargo las organizaciones voluntarias, generalmente, ofrecen algún tipo de compensación o ayuda –reglada por legislaciones locales e internacionales– y que puede materializarse en alimentos, cobertura de transporte para traslados, o incluso en la disponibilización de un monto mínimo de dinero para solventar los gastos personales del voluntario (PROACT, 2012), claramente diferenciable de lo que sería una compensación o remuneración total por su trabajo (OIT, 2011). La idea que define, entonces, al voluntariado de acuerdo con estas cuestiones, no estaría ligada a la “no remuneración” por su trabajo, sino más bien a una cuestión de intencionalidad por parte de quien se implica en tareas voluntarias (VNU, 2011). Es decir, no se define al voluntariado como un tipo de trabajo no remunerado, sino que se coloca el peso sobre la figura del voluntario, quien se implica en una acción voluntaria *sin intenciones* de recibir algún tipo de remuneración a cambio.

En relación con las estructuras formales e informales de la experiencia de voluntariado, Ilsley (1990, en Schugurensk & Mündel, 2005) distingue que el voluntariado formal refiere a un tipo de servicio que está dirigido a la atención de una determinada necesidad social, se realiza en el contexto de una organización de manera coordinada y sistemática, y otorga el acceso a ciertos beneficios como recompensa; por su parte, el voluntariado informal es la expresión espontánea de un servicio que da respuesta a una necesidad social percibida personalmente, y por lo mismo, es realizada libremente (sin limitaciones de una organización) y a menudo sin pensar en recibir recompensa alguna (Schugurensk & Mündel, 2005). El voluntariado informal es tan importante como el formal, por lo tanto, restringirlo a las actividades que se realizan a través de un tipo especial de organización genera una dependencia a la presencia de ese tipo de instituciones que no asume las mismas formas en todos los países (OIT, 2011).

No obstante, es necesario destacar que dado que el voluntariado informal presenta algunas dificultades para su cuantificación, la clasificación “formal e informal” aparece nítidamente distinguida en la generalidad de los informes que sobre el voluntariado se realizan, y los datos que se presentan son, generalmente, aquellos que se encuadran en las organizaciones formales del voluntariado (ENTRAJUDA, 2011; GHK, 2010; Delicado & Varanda, 2011; Quintão, 2011). Ejemplo de ello es que en la cuenta satélite de las instituciones sin fines de lucro, solo se considera el tipo de voluntariado que presenta una estructura organizacional (Delicado & Varanda, 2011; INE, 2011).

En contraste, la Organización de las Naciones Unidas adopta una definición de voluntariado más amplia, que incluye actividades de voluntariado que tienen lugar fuera de los contextos oficiales, reflejando, de esta manera, la naturaleza universal del voluntariado (VNU, 2011). En el lenguaje del sentido común, voluntariado se aplica a todo acto en el cual una persona dedica tiempo, energía y aptitudes gratuitamente. De acuerdo con ello, actos voluntarios pueden ser: cuidar a un enfermo, ayudar a un vecino o compañero con sus deberes escolares, proporcionar comida o alojamiento a un extraño. Sin embargo, si bien esos actos son representativos de una sociedad solidaria, son actos esporádicos y atómicos que, sin dejar de ser invaluable y significativos, son muy difíciles de registrar (VNU, 2011). En la concepción de esta investigación, voluntariado alude a todo tipo de actividades solidarias que presenten cierto grado de sistematicidad y que se realicen de forma periódica. La excepción a la regla es la expresión del voluntariado espontáneo y no organizado que surge ante un desastre natural que declara una emergencia humanitaria, donde acuden las voluntades de miles de personas generando efectos muy importantes.

Respecto de la cuarta dimensión, Cnaan, Handy y Wadsworth (1996) identificaron que en muchas definiciones, los beneficiarios de la acción voluntaria podían ser conocidos, desconocidos o uno mismo. Atendiendo a ello, se define que la acción voluntaria debería perseguir el bien común y favorecer de forma directa o indirecta a personas ajenas a la familia o el hogar del voluntario, o bien realizarse en favor de una determinada causa, incluso si la persona que actúa como voluntaria también resulta beneficiada (VNU, 2011).

Con base en lo expuesto, existe cierto consenso para definir “voluntariado” como una conducta de ayuda que presenta una serie de características específicas bien definidas: carácter libre y voluntario, altruista y solidario, que se desarrolla sin contraprestación económica, en el seno de una organización pública o privada y está

vinculada a programas de ayuda específica a otros (Chambel, 2011; Delicado, 2002; García Roca, 2005; PROACT, 2012; VNU, 2011). Son precisamente las características de la organización y la programación de las intervenciones, junto con la persistencia en el tiempo de la acción solidaria, las que diferencian este tipo de conductas de ayuda de otro tipo de conductas prosociales, tales como la ayuda puntual a una persona necesitada en un momento determinado o el aporte económico que se realiza frente a alguna fatalidad o desastre natural, como ya fue referido.

En términos de motivación, aunque algunos autores sugieren el voluntario posee un tipo de motivación altruista (Batson & Adam, 2003; Burns, Reid, Toncar, Fawcett, & Anderson, 2006; Haski-Leventhal, 2009; Kahana, Bhatta, Lovegreen, Kahana, & Midlarsky, 2013), otros autores indican que ello no necesariamente siempre es así, puesto que si bien los voluntarios buscan participar en actividades de voluntariado a fin de contribuir con la comunidad, también lo hacen sabiendo que, con su acción, podrán obtener algunos beneficios personales, tales como desarrollar y adquirir nuevas competencias y habilidades, fortalecer vínculos sociales, establecer nuevos contactos profesionales y enriquecer el propio currículum, aminorar sentimientos de culpa ante una realidad social profundamente desigual, sentirse útil, alcanzar un estado de bienestar personal y social, entre otros (Clary & Snyder, 1999; Finkelstien, 2009; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Lourenço, 1988; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997). En términos aristotélicos, el voluntario podría definirse como una persona que se convierte en el principio de su acción: es principio porque elige por sí mismo un determinado curso de acción, siendo su rasgo esencial la autodeterminación; no está motivado por la presión del poder estatal ni el afán de lucro que impera en el mercado, sino que se mueve por sí mismo y por el afán de gobernarse en pos de ciertos fines sociales [y personales] que considera valiosos (Correa Casanova, 2011).

Cuando se indaga directamente a los voluntarios sobre las razones por las cuales se implican en actividades de voluntariado, generalmente suelen mencionar razones altruistas (hacer bien al otro, cooperar con la comunidad, contribuir para el mejoramiento de las condiciones de vida de los vecinos). Sin embargo, los investigadores han observado que los sujetos persiguen, también, metas personales o – mal llamadas– egoístas (Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010; Clary et al., 1998; Ferreira, Proença, & Proença, 2011). Se puede pensar que ambas razones –altruistas y egoístas– coexisten en una misma conducta voluntaria (Haski-Leventhal, 2009). Ello conduce a considerar una perspectiva donde el comportamiento voluntario forma parte

de un proceso cognitivo y social que implica la percepción de los costos asociados (en términos del tiempo y la energía de las cuales dispensará el voluntario, por ejemplo) y, fundamentalmente, la construcción de beneficios personales que pueden obtenerse de la acción voluntaria. Desde esta perspectiva, la conducta voluntaria no refiere sólo a un acto simple de generosidad personal en respuesta a una necesidad social, sino que también puede ser considerada como una *competencia socio-cognitiva* del sujeto voluntario que, consciente y decididamente, busca construir beneficios en un tipo de respuesta donde sólo parecen visualizarse costos implicados (Lourenço, 1988).

Desarrollar esta perspectiva del voluntariado, en el sentido antes mencionado, podría tener efectos positivos sobre la implicación voluntaria de los sujetos, puesto que, atendiendo a lo indicado por algunas investigaciones (Burns, Reid, Toncar, Fawcett, & Anderson, 2006), los sujetos pocas veces son conscientes de los conocimientos, habilidades y valores que se adquieren a través de la experiencia de voluntariado. Y, en este sentido, los contextos académicos pueden propiciar espacios y experiencias para adquirir conciencia de las consecuencias positivas de la acción voluntaria para la vida del otro, de la comunidad, también y fundamentalmente, para la vida del propio sujeto.

3.1.2. Voluntariado y universidad

El paso de los estudiantes por la Educación Superior debe significar un lugar de aprendizaje y formación académica de excelencia, acompañado de una formación personal, social y cívica (Almeida & Santos, 2002). La universidad es un lugar de crecimiento personal intenso y rico en la diversidad de experiencias que conducen a cambios en la vida del estudiante, desafiándolo a implicarse en tareas académicas, vocacionales, sociales y emocionales (Dias, 2006). Como un nuevo contexto de vida, las experiencias universitarias pueden ser percibidas como significativas y estimulantes y así facilitar el desarrollo e integración del estudiante a la universidad, o pueden resultar negativas, constituyéndose en factores de desorganización y desajuste (Dias, 2006). Por esta razón, la universidad tiene la responsabilidad de proporcionar experiencias favorables al desarrollo de los alumnos, que los torne competentes y ciudadanos activos en la sociedad (Heitor & Veiga, 2012), promoviendo una conciencia crítica y conductas más participativas de intervención social (Gonçalves, 2012). De modo que, reconociendo al estudiante universitario como un sujeto activo y reflexivo, desde la universidad deberían promoverse instancias de participación en experiencias que impliquen acción e interacción en contexto real, y que coloquen en desequilibrio sus

estructuras cognitivas; deberían ofrecerse oportunidades de reflexión guiada y sistemática en un ambiente seguro pero desafiante, de respeto mutuo y de apoyo emocional; deberían propiciarse contextos que validen y respeten el pluralismo y el diálogo de perspectivas divergentes, espacios de integración y construcción de un significado personal que garantice la continuidad temporal de modo de facilitar el cambio y desarrollo psicológico (Heitor & Veiga, 2012; Martínez, 2008).

Es en el seno de estas experiencias que los estudiantes van construyendo sus intereses y mejorando el conocimiento de sí mismos y de la realidad que los rodea (Baxter-Magolda, 1992; Tapia, 2008). Desde una perspectiva individual el voluntariado, como forma de implicación social y cívica, parece constituir oportunidades para el desarrollo de competencias personales, sociales y ocupacionales, y fortalecer el sentido de pertenencia y de comunidad (Clary & Snyder, 2000; Omoto & Snyder, 2002); desde un punto de vista social, tiene implicancias importantes en el aumento de la cultura cívica, del capital social, del clima de discusión y de pluralismo (Cnaan, Handy, & Wadsworth, 1996; Correa Casanova, 2011; García Roca, 1994). Dadas las razones y sabiendo que no todas las experiencias resultan positivas (y que pueden reforzar estereotipos, prejuicios o conformismo), se torna relevante apoyar y promover experiencias que aseguren la calidad en el desarrollo psicosocial de los estudiantes en contextos universitarios (Ferreira, 2006).

Atendiendo a las tareas académicas y al nivel de desarrollo de los estudiantes, ser voluntario puede acarrear experiencias adicionales que generen un impacto inmediato no sólo en la vida actual de los sujetos, sino también en su futuro (Figueira, 2013; Moely et al., 2002). En este sentido, las instituciones de Educación Superior deben hacer esfuerzos a fin de situar los aprendizajes en el ámbito de las experiencias y en procesos de construcción conjunta, estructurando programas psico-educacionales donde las competencias puedan no sólo ser desarrolladas, sino también ensayadas (Heitor & Veiga, 2012). La universidad, como lugar de encuentro y reflexión, dedicada a la creación y difusión de conocimiento y dotada de la correspondiente autonomía, es enteramente responsable de la formación integral de los jóvenes que la sociedad les confía (Sousa Santos, 2013; Hallú, 2007; Tapia, 2008). Una formación que no sólo puede sustentarse en conocimientos teórico-prácticos, sino que también debe preocuparse por los valores humanos y sociales (Martínez, 2008).

El voluntariado es una forma organizada de participación de ciudadanos que asumen libremente un triple compromiso: cooperar en la identificación y denuncia de

situaciones injustas, buscar soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y colaborar activamente en la mejora de actividades culturales y sociales (Martínez, 2008). Asimismo una práctica de voluntariado encarada desde el ámbito universitario, además de ser un aporte significativo para la sociedad, se transforma en espacio de práctica pre-profesional, de aprendizaje, donde lo teórico y lo empírico se entrecruzan y los contenidos académicos pueden aprehenderse en interacción con contenidos derivados de una realidad social próxima (Arias & Tarzibachi, 2007; Heitor & Veiga, 2012; Nicholls & Schimmel, 2012; Tapia, 2008).

Sistemas universitarios de diversos países vienen desarrollando iniciativas y estrategias que, además de brindar soluciones a demandas sociales concretas, han enriquecido las experiencias de cada universidad y de los actores institucionales (Grönlund et al., 2011; Hustinx et al., 2010; Martínez-Odría, 2007). Por esta razón, y teniendo en cuenta que el voluntariado se presenta como espacio propicio para la generación y el afianzamiento de conocimientos académicos (Bruyere & Rappe, 2007; Epure, 2013; Moely et al., 2002), se torna relevante pensar en su integración a los contextos universitarios y a las discusiones en torno a las políticas públicas universitarias a implementarse (Tapia, 2006).

Muchos países europeos, de América Latina y norteamericanos ya incorporaron actividades de voluntariado como parte de la formación académica, con la finalidad de complementar la formación deontológica, con una formación en valores de solidaridad y compromiso ciudadano, sustentada en la creencia de que la educación puede contribuir para la promoción del desarrollo de actitudes cívicas en los estudiantes (Martínez-Odría, 2007; Moely et al 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013; Santos, 2012; Tapia, 2008).

En estos contextos se anima cada vez más a los estudiantes a participar en la vida civil, como actores del sistema educativo y de la comunidad circundante (Figueira, 2013). Frente a una realidad caracterizada por un modelo hegemónico que impone la competitividad y resta importancia a la participación y a la cultura del esfuerzo, donde imperan la falta de horizontes claros, la precariedad laboral, la incertidumbre, el individualismo exacerbado y la falta de solidaridad, y se destacan la búsqueda de la propia identidad por sobre la identidad colectiva, de la felicidad a corto plazo, la intolerancia a la frustración y al pensamiento divergente, donde todas estas cuestiones son moneda corriente en el complejo modelo social, la universidad se presenta como espacio propicio para favorecer entre los jóvenes estudiantes una participación más

activa y comprometida (Torres Sabaté & Valero Iglesias, 2009), con la expectativa de que sean los propios estudiantes quienes apoyen la identificación y comprensión de los problemas organizacionales y de gestión y, en una interacción recíproca y dinámica, faciliten la emergencia de una cultura de colaboración, de responsabilidad y de cambio social (Heitor & Veiga, 2012).

La universidad, a través de su valorada tradición como generadora de conocimientos es, sin duda, la institución más idónea para garantizar un diálogo crítico sobre la desigualdad y la injusticia (Durose et al., 2010, en Wood, 2012), pues se ha situado a poca distancia de las comunidades excluidas y dispone de un potencial capital social para abordar los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas (Wood, 2012). En este sentido, los graduados y futuros graduados esperan que la Educación Superior proporcione los conocimientos específicos y las competencias transversales, necesarios para manejar las nuevas y desconocidas situaciones en la vida profesional (Arias & Tarzibachi, 2007). Sin embargo, en relación con el fomento de las competencias transversales, la Educación Superior muy a menudo deja de lado la interacción de las capacidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales (Heigl & Thomas, 2013). Según Perrenoud (2002, en Santos, 2012), no basta acumular el saber, es necesario aprender a movilizarlo para promover reflexiones sobre el uso social que de él se hace; es necesario ser capaz de transferirlo, de utilizarlo, de reinvertirlo y, por sobre todo, de integrarlo en el desarrollo de nuevas competencias necesarias para que los estudiantes puedan “moverse en”, adaptarse y participar activamente en las sociedades (Arias & Tarzibachi, 2007). Se considera que la universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa, a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en sectores más desfavorecidos (Gonçalves, 2012).

Desde no hace mucho tiempo viene utilizándose en la literatura el término “aprendizaje-servicio” o “*service-learning*” (Furco, 2004) para designar un tipo particular de proceso que típicamente ocurre en relación con determinadas situaciones de acción solidaria (Ruiz-Danegger & Ortiz, 2009). Se trata de propuestas pedagógicas que promueven el desarrollo de actividades solidarias buscando no sólo atender a necesidades reales y sentidas de la comunidad sino –y fundamentalmente– reforzar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores de los estudiantes,

quienes son los actores protagónicos de esas acciones (Martínez, 2008; Martínez-Odría, 2007; Nicholls & Schimmel, 2012; Ruiz-Danegger & Ortiz, 2009; Tapia, 2008).

Pese a la existencia de múltiples denominaciones para dicho término – dependiendo del contexto global, los autores y las prácticas solidarias que se desarrollan en diversos ámbitos– existe un consenso en considerar tres rasgos fundamentales o programáticos que distinguen al aprendizaje-servicio de otras prácticas solidarias o voluntarias, y que nuclea la variedad de definiciones encontradas en la literatura (Tapia, 2006, 2008). Por un lado, el protagonismo de los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto de intervención; por otro lado, el desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a responder eficazmente a una necesidad concreta y sentida de la comunidad; y, finalmente, la articulación intencionada de estas prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje incluidos en el currículum (Furco, 2004; Tapia, 2006). Atendiendo a estos rasgos, son varios los autores que ofrecen una definición de lo que es el aprendizaje-servicio.

Para Furco (2004) el aprendizaje-servicio refiere a una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos a beneficio de la sociedad. Para Halsted (s.d., en Tapia, 2006) es una metodología de enseñanza y aprendizaje que permite a los jóvenes desarrollar habilidades a través del servicio a sus comunidades, por medio de la realización de tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas, asumiendo roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares. Por su parte, Stanton (1990) lo vincula a la “educación experiencial” indicando que aprendizaje-servicio refiere a una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores y servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los aprendices y las personas que se benefician con su servicio, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan. En la misma línea Jacob (1993) define al aprendizaje-servicio como una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se implican en actividades dirigidas a necesidades humanas y comunitarias, actividades que son estructuradas intencionalmente y diseñadas para promover el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

En los Estados Unidos, la *National and Community Service Trust Act* define el aprendizaje-servicio como un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente

organizado, un servicio que atiende las necesidades de una comunidad, coordinado por una institución educativa (primaria, secundaria, superior), un programa de servicio comunitario y la propia comunidad; un servicio que contribuye al desarrollo de la responsabilidad cívica; valoriza el currículum académico de los estudiantes y está integrado con él, proveyendo de un tiempo estructurado para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia de servicio (Tapia, González, & Elicegui, 2005). Por su parte, Rifkin (1996) ha colocado el énfasis en la importancia del aprendizaje-servicio para una educación adecuada a las demandas del tercer milenio, y lo define como un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que las personas experimentan en la clase y en sus hogares, frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para este autor, darles a los jóvenes la oportunidad de participar más profundamente en la comunidad los ayuda a desarrollar un sentido de responsabilidad y solvencia personal, alienta su autoestima y liderazgo y, sobre todo, permite el crecimiento de la creatividad, la iniciativa y la empatía.

En palabras más simples, sin que simple signifique aquí relativizar o reducir conceptualmente su significado, Tapia (2006, 2008) define al aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica de servicio solidario, que tiene como protagonistas a los estudiantes, que está orientada a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y está planificada en forma integrada con los contenidos curriculares en función de optimizar los aprendizajes académicos de los alumnos. Como se puede observar, la mayoría de los autores considerados focalizan la atención en los tres rasgos previamente mencionados, para definir al aprendizaje-servicio: (a) protagonismo de los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto de intervención solidaria; (b) respuesta efectiva a una necesidad concreta de la comunidad próxima; (c) vinculación intencionada de los contenidos académicos curriculares con las actividades solidarias (Furco, 2004; Jacob, 1993; Martínez, 2008; Nicholls & Schimmel, 2012; Tapia, 2006). Siendo así, el aprendizaje-servicio sostiene dos tipos de intencionalidades: la pedagógica, en la búsqueda de mejorar los resultados académicos de los estudiantes en su implicación directa con una experiencia de aprendizaje, y la solidaria, en la pretensión de actuar y resolver una necesidad social que afecta a la vida comunitaria (Tapia, 2006, 2008).

Podría pensarse que los programas de aprendizaje-servicio son expresiones de un nuevo paradigma que está emergiendo con mucha fuerza a escala internacional (Martínez, 2008). Desde ellos, la universidad, que forma parte de la comunidad, está

abierta a satisfacer sus demandas, pero también se abre a la posibilidad de salir a aprender de, en y con la comunidad (Tapia, 2006). La comunidad no es sólo depositaria de proyectos, sino que se transforma en un espacio de aprendizaje, de investigación, un espacio donde las iniciativas de servicio solidario representan motivaciones para enseñar, aprender e investigar de un modo innovador (Martínez, 2008; Ortiz, 2012).

Uno de los supuestos que están por detrás de esta estrategia pedagógica podría estar relacionado con evidencias sobre las implicancias que tiene una participación actual en el futuro del sujeto, esto es, si los estudiantes se implican en actividades solidarias a una edad temprana son amplias las probabilidades de que sostengan tal actitud de apertura para una participación futura en voluntariado (Bekkers, 2005; Schugurensk & Mündel, 2005). Este supuesto, sin embargo, presenta también evidencias contrapuestas ya que, concebido como un tipo de “voluntariado obligatorio” o “práctica solidaria involuntaria”, los estudiantes que participan tales programas, tenderían a no involucrarse en un futuro (Finkelstien, 2009; Helms, 2013; Stukas, Clary, & Snyder, 1999).

Por otro lado, ya que el aprendizaje-servicio impulsa a los estudiantes a la socialización en una cultura de participación, éstos tienen la oportunidad de desarrollar valores y prácticas democráticas (Schugurensk & Mündel, 2005). En relación con ello, hace algunos años, Dewey (1959) defendía la democracia participativa argumentando que la manera más eficaz de aprender la democracia es en la práctica, haciendo, participando, implicándose y, para tal, los ciudadanos debían estar involucrados en la práctica de la democracia, no sólo en su teorización. Esta participación requiere un alto nivel de compromiso, de tiempo y energía dedicados a los procesos democráticos locales, un esfuerzo sostenido que puede considerarse desde acciones de voluntariado (Schugurensk & Mündel, 2005) y es a través de esas experiencias que los estudiantes aprenden sobre su propio rol como ciudadanos (Ferreira, 2006), aprendan el valor de formas democráticas y no democráticas, de acción e interacción, de ciudadanía y de derechos (Marta & Marzana, 2010).

En esta línea de pensamiento se podría argumentar que si el objetivo de la ciudadanía es promover la participación cívica y democrática de los estudiantes, entonces deberían empezar a considerarse las oportunidades que los estudiantes realmente tienen para experimentar la democracia en los contextos académicos y, particularmente, fuera de ellos (Ribeiro, Rodrigues, Caetano, Pais, & Menezes, 2012). Y el voluntariado universitario, o aprendizaje-servicio, podría propiciar este tipo de

experiencias de participación activa. Ahora bien, no basta con una participación simple, sino que es necesaria una participación que genere valor, que se erija como constructora de significados compartidos y promotora de confianza en las personas; hoy por hoy “esta tarea no pasa por una cultura necesariamente libresca o académica sino por una cultura matricialmente humanizadora” (Domingo Moratalla, 2007, p. 10).

La forma en que se abordan los conocimientos en los ámbitos educativos está generalmente cristalizada en un proceso marcado por el mecanicismo, la rigidez y por la fragmentación en disciplinas y, por lo tanto, establecer una reconfiguración del currículum académico apoyando la construcción de una ciudadanía, exige reevaluar el tipo de saberes, competencias y disciplinas que atraviesan la vida académica, y recurrir necesariamente a una ciencia “civilizada” en nombre de una ciudadanía más “cientifizada” (Santos, 2012).

Se puede afirmar con convicción que, a través del voluntariado, las personas aprenden, aprovechan sus capacidades y amplían sus redes sociales, dando lugar a nuevas o mejores oportunidades de empleo, así como de desarrollo personal y social (Bruyere & Rappe, 2007; Clary & Snyder, 2000; Ferreira, Proença, & Proença, 2011). Pero también, la experiencia de voluntariado permite al individuo entrar en un clima de participación y ciudadanía activa que lo compromete más con la realidad social que lo rodea y de la cual forma parte (Epure, 2013; Martínez, 2008; Omoto & Snyder, 2002). Interesa pensar que estas posibilidades que ofrece el voluntariado en contextos más generales, también ocurren en contextos universitarios.

Y, en este sentido, las experiencias de voluntariado universitario buscan vincular la universidad a la comunidad en un marco de genuina reciprocidad, un marco en el cual todas las partes involucradas dan y reciben, motivados por un proyecto común vinculado al desarrollo local (Arias & Tarzibachi, 2007). Por razones probablemente relacionadas con la invisibilidad y el carácter tácito del aprendizaje informal y no formal, la conexión entre el aprendizaje y el voluntariado es principalmente percibida como una calle de sentido único (Schugurensk & Mündel, 2005), siendo lo “obvio” aprender en las instituciones educativas y durante el ejercicio profesional, para luego colocar a disposición los conocimientos y habilidades adquiridos, otorgándoles un uso social a través del voluntariado. Nada más alejado de la realidad. En términos generales, la participación en este tipo de iniciativas supone para los estudiantes la oportunidad de múltiples y variados tipos de aprendizajes (Epure, 2013; Nicholls & Schimmel, 2012; Schugurensk & Mündel, 2005). Entre ellos se puede mencionar el hecho de atravesar

una experiencia de formación y ejercitación profesional profundamente interesantes, ya que en la acción voluntaria los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos en el transcurso de su formación y, en muchos casos, aprender nuevos en un contexto cognitivo sumamente significativo y con repercusiones directas en la realidad (Eyler & Giles, 1999; Osborne, Hammerich, & Hensley, 1998; Wurr, 2002). Aprenden, también, la dimensión humana y social de las problemáticas abordadas por las disciplinas que estudian, comprenden las implicancias para los individuos y sus comunidades (Arias & Tarzibachi, 2007; Galván et al., 2008; Ojeda, 2008); se introducen en el conocimiento y práctica de temáticas o áreas de especialización no abordadas formalmente desde los currículos académicos y los planes de estudio de las diferentes carreras (Ojeda, 2008; Galván et al., 2008; Terán & Ajmat, 2008); realizan un abordaje interdisciplinar, en la medida en que las experiencias de voluntariado universitario integran a estudiantes y docentes de diversas disciplinas científicas, facultades, cátedras y ámbitos de desarrollo profesional y comunitario, en un trabajo colectivo que facilita una diversidad de miradas sobre las causas y posibles soluciones de los problemas sociales y así adquirir las competencias que les permita transitar más fluidamente por campos de conocimiento distintos al de la propia disciplina. Otro tipo de aprendizajes está vinculado con el diagnóstico, diseño, ejecución, acompañamiento y evaluación de proyectos sociales de desarrollo local, un tipo de formación que escapa a la mayoría de las carreras universitarias (Arias & Tarzibachi, 2007; Galaburri & Sciancalepore, 2008; Ojeda, 2008; Terán & Ajmat, 2008).

El desarrollo de proyectos de voluntariado en el seno de la universidad deja en evidencia un enorme potencial para propiciar instancias de encuentro que posibiliten la reinserción de la universidad en su comunidad, construyendo canales de comunicación, de intercambio y de trabajo conjunto a fin de reducir ese abismo que fue profundizándose durante tanto tiempo entre ambas, y tender puentes que permitan la integración entre la ciencia y el saber popular, la excelencia académica y la relevancia social del conocimiento científico (Arias & Tarzibachi, 2007; Martínez, 2008; Tapia, 2008).

Por todo esto se asume que, en la perspectiva de esta investigación, el voluntariado universitario, aprendizaje-servicio, *service-learning*, o cualquier otro tipo de denominación que pueda darse a esta práctica solidaria en contextos académicos, representa una herramienta pedagógica con gran potencial para el desarrollo de actitudes de solidaridad y de competencias transversales, que otorga al joven estudiante

la posibilidad de ser protagonista de la realidad social, un tipo de protagonismo que se desenvuelve en el ejercicio de una participación y una ciudadanía activas, diseñando, proyectando y llevando a la marcha proyectos de intervención social profundamente vinculados con sus aprendizajes curriculares. Prácticas solidarias de calidad, pueden contribuir a una formación personal, profesional y cívica de los estudiantes que participan de ellas.

Expuestas estas cuestiones que destacan la importancia del desarrollo de proyectos de voluntariado en contextos universitarios y el impacto de la implicación estudiantil en tales proyectos, a continuación se realiza una descripción pormenorizada del voluntariado en contexto portugués abordando, por un lado, la legislación vigente que garantiza su normal funcionamiento. Por otro lado, se efectúa una breve caracterización del voluntariado que incluye datos estadísticos en torno a voluntarios y a organizaciones promotoras. Y, por último, son revisadas –sólo con finalidades descriptivas– algunas prácticas de voluntariado en dos universidades de este contexto: la Universidad de Lisboa y la Universidad Católica Portuguesa.

3.2. Voluntariado en Portugal

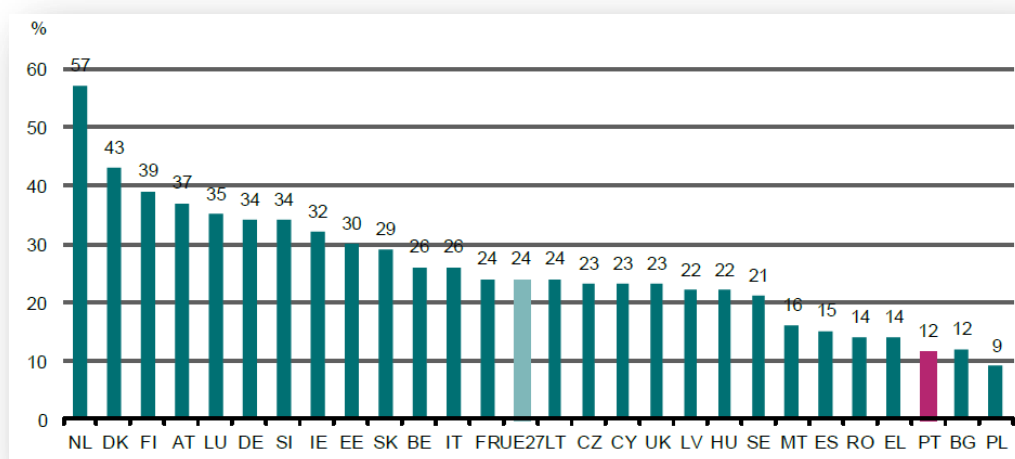
La economía social representa hoy, a nivel europeo, cerca del 8% de las empresas e instituciones, y también, cerca del 10% de empleos, calculándose que aproximadamente el 25% de los ciudadanos europeos estén a ella ligados, en los más variados aspectos (ENTRAJUDA, 2011). En Portugal, sólo las Instituciones Particulares de Solidaridad Social (IPSS), aproximadamente 5.022 instituciones con actividad real, representan el 50.1% del VAB (valor acrescentado bruto), y el 42.6% de las remuneraciones, empleando a más 270 mil personas e implicando a millones de voluntarios (INE, 2013). Estas instituciones son promotoras de cohesión social, de igualdad de oportunidades y son consideradas por la Unión Europea como uno de los instrumentos para luchar contra la exclusión social y para conciliar la calidad de trabajo y la creación de nuevos puestos laborales (ENTRAJUDA, 2011).

El pasado año 2011 fue declarado Año de las Actividades Voluntarias que promueven una ciudadanía activa, y el objetivo fue incentivar y apoyar los esfuerzos desarrollados por la Comunidad europea, por los Estados-Miembros, y por las autoridades locales y regionales, para crear condiciones en la sociedad civil, propicias

para el voluntariado en la Unión Europea, y socializar las actividades de voluntariado existentes dentro de este contexto (Chambel, 2011).

Las actividades de voluntariado en Portugal nacen de la mano de la institución de la *Misericordia de Lisboa*, que en 1498 facilitó la creación de «*Santas Casas da Misericordia*» cuyo compromiso estaba basado en las enseñanzas de Santo Tomás de Aquino, agrupando obras de misericordia espirituales y corporales o materiales (Pereira, 2000). Actualmente, Portugal cuenta con 386 Santas Casas de Misericordia al servicio de sus comunidades, con sustento en valores cristianos, y regidas por el compromiso. Con el correr del tiempo otras instituciones asumieron también esta responsabilidad por el otro y se constituyeron en las mencionadas Instituciones de Solidaridad Social, cuya misión está directamente relacionada con la búsqueda de respuestas para paliar necesidades actuales en Portugal (ENTRAJUDA, 2011).

Sin embargo, investigaciones nacionales e internacionales indican que Portugal presenta los porcentajes más bajos de voluntariado en comparación con otros países de la Unión Europea (Cabral, 2000; Delicado, 2002, 2003; GHK, 2010; INE, 2013). Esta tendencia decreciente se hace evidente en 2008, cuando la *European Value Survey* (EVS, 2008) sitúa la tasa de voluntariado en Portugal en un 14% alcanzando en 2011 un valor aún inferior, del 12% frente al resto de los países europeos (ver Gráfico 3.1).



Fuente: *Inquérito ao Trabalho Voluntário 2012* (PT); Eurobarómetro, 2011 (UE)

Gráfico 3.1. Tasa de voluntariado en la Unión Europea

La comparación internacional de los datos sobre el voluntariado presenta ciertas dificultades debido a la ausencia de una fuente única de información y de metodologías armonizadas a nivel internacional para evaluar o medir la acción voluntaria (INE, 2013). Sin embargo, existen algunas iniciativas que definen criterios comunes para relevar

datos en torno del voluntariado en el contexto europeo. En este sentido, un estudio de Euro-barómetro desarrollado en 2011 con motivos del Año Internacional del Voluntariado, reveló que las mayores tasas de voluntariado tuvieron lugar en el norte de Europa, destacándose Holanda por sobre el resto de los países miembros, con un 57% de la población residente (a partir de los 15 años) que afirmó realizar voluntariado (TNS Opinion & Social, 2011). Los países de la antigua Europa del Este alcanzaron tasas inferiores (Polonia fue el Estado que registró una tasa del 9%). Portugal, por su parte, y de acuerdo con los datos del INE (2013), surgió en antepenúltimo lugar, con 11.5%, relativamente distante de la media europea (24%).

De acuerdo con Delicado (2002) existen razones fundadas que podrían explicar de esta tendencia decreciente de participación voluntaria, remitiendo a factores que afectan tanto a la oferta como a la demanda. En primer lugar, puede pensarse que las condiciones políticas, sociales y económicas de Portugal, como país semi-periférico, con una democracia muy tardía, seguida de cuarenta y ocho años de régimen dictatorial, que prohibía la participación asociativa fuera del control directo del Estado (Amaro, 2002) haya contribuido a este decrecimiento. Después del 25 de abril del año 1974 se asiste a una proliferación de actividades asociativas, con la constitución de diversos partidos políticos, cooperativas de producción, consumo, educación, y otras organizaciones, pero un número importante de éstas acabó por extinguirse al cabo de algún tiempo (Delicado, 2002, 2003).

Posterior al gobierno dictatorial, y durante estos años de vida democrática, se puede ver que todavía persiste una cultura cívica muy incipiente, que se manifiesta no sólo en el escaso sentimiento de pertenencia asociativa, en los bajos niveles de confianza interpersonal, de satisfacción y sensación de control sobre la vida, sino también en los altos niveles de abstención electoral, en la indiferencia frente a los asuntos políticos y en la escasa participación en acciones de activismo político no convencional, como por ejemplo en la firma de petitorios, en la asistencia y apoyo a manifestaciones de diversa índole, en la adhesión a paros generales, entre otros tipos de actividades asociativas (Delicado, 2002, 2003).

La disponibilidad para el voluntariado, en términos de dedicación y tiempo, no es independiente de las condiciones materiales de existencia, limitando los recursos de tiempo y energía disponibles (Delicado, 2003). Al respecto, un número considerable de los sujetos que se dedican al voluntariado está inserto en el mercado laboral, y éste representa un factor condicionante de participación (Delicado, 2002). El mercado

laboral en Portugal se caracteriza por poseer: (a) altas tasas de empleo, pero presenta como contrapunto un elevado peso del trabajo atípico e informal; (b) altas tasas de trabajo femenino, y una fuerte discriminación masiva de las mujeres en el mercado de trabajo; (c) bajas tasas de desempleo pero asociadas a una elevada incidencia de trabajo precario; (d) peso elevado de sectores con fuerte intensidad de mano de obra, pero con salarios mínimos; peso elevado de las pequeñas y medianas empresas en la creación/destrucción del trabajo; (e) duración media del horario de trabajo elevada, escasos empleos a tiempo parcial y frecuencia de múltiples empleos (Estanque, 2009). Todas estas características podrían estar actuando como factor condicionante para la implicación en actividades de voluntariado. Por otro lado, también se destacan las políticas asumidas por entidades laborales o empresas en Portugal, ya que son muy pocas las que posibilitan oportunidades de voluntariado o que se implican, o no, en su promoción (Delicado, 2002). No obstante, esta situación muda cuando, en 1995, la Unión Europea crea una red de promoción de Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), a partir de la cual se inicia un proceso de sensibilización respecto de la importancia y beneficios del voluntariado, no sólo para quien se ofrece como voluntario, o quien resulta beneficiario de esa ayuda, sino para la sociedad en su conjunto (Cnaan, Handy, & Wadsworth, 1996; TNS Opinion & Social, 2011; García Roca, 2005).

Las características del Tercer Sector en Portugal tampoco son modelo para incentivar a la participación voluntaria ya que la sociedad civil portuguesa, formal u organizada, pese a asegurar una parte sustancial de las funciones de protección social, es fuertemente dependiente del Estado (Hespanha, 1997; INE, 2011; OEFP, 2008), y subsiste principalmente del trabajo de funcionarios remunerados. En 2011, el Tercer Sector portugués reunía 194.207 puestos de trabajo remunerados (PROACT, 2012). Sin embargo, en lo que respecta a la participación de estas organizaciones en la definición de políticas y en la toma de decisiones gubernamentales, no existen mecanismos regulares de consulta a la sociedad civil, variando –las estructuras de participación– de ministerio para ministerio (Delicado, 2003).

El bajo nivel de participación voluntaria puede ser explicado, también, por la incidencia que tiene la socialización primaria sobre las prácticas asociativas y, en este sentido, en Portugal los cambios entre generaciones son aún muy tenues (Delicado, 2002, 2003). De modo que sin el ejemplo de los padres y sin la participación en organizaciones voluntarias durante la adolescencia y juventud, las probabilidades de que

los hijos de esas generaciones adquieran motivaciones para la participación en voluntariado son mínimas.

Algunos factores sociodemográficos como el bajo nivel educativo de la población portuguesa y una diminuta proporción de las clases media y media-alta (Estanque, 2009), también condicionarían la participación en un voluntariado que se caracteriza por ser pos-industrial, de base organizacional, calificado y laico, con nuevas áreas de motivación: ambiental, empresarial, cultural (Amaro, 2002).

Atendiendo a su génesis, es pertinente destacar el fuerte papel que la religión desempeña sobre la práctica del voluntariado, siendo que son los individuos que más adhieren a las prácticas y valores religiosos quienes participan con mayor frecuencia en tareas de voluntariado (Hill & Den Dulk, 2013; McDougale, Handy, Konrath, & Walk, 2013; Quintão, 2011). La generalidad de las religiones lleva implícito el precepto que torna imperiosa la ayuda al otro. Sin embargo, si bien Portugal continúa siendo un país con una fuerte religiosidad, existe una tendencia decreciente en lo que respecta a las prácticas religiosas, e incluso a las creencias en los dogmas fundamentales (Delicado, 2002). Como realidad contrastante, Delicado (2002) llama la atención respecto de que una parte considerable del Tercer Sector en Portugal es dependiente de la Iglesia Católica (centros parroquiales, Misericordias, Cáritas, obras asistencialistas) y, también, de otras religiones minoritarias (centros de solidaridad de la comunidad hindú, iglesias bautistas).

La participación voluntaria también se encuentra en estrecha vinculación con los sentimientos de pertenencia a una comunidad (Shervish & Havens, 1997, en Delicado, 2002), ya sea geográfica o socialmente. Portugal asistió, y asiste actualmente, a una intensa movilidad tanto social como geográfica debido a los fuertes flujos de inmigración y emigración (Estanque, 2009). Puede pensarse que la urbanización, la nuclearización y privatización de las familias, la atenuación de lazos fraternales y de identificación con una comunidad local, la emigración de la juventud portuguesa en búsqueda de nuevos horizontes laborales, contribuyen a la reducción de las prácticas de voluntariado (Delicado, 2002).

Es pertinente destacar, también, que la expresión del voluntariado depende de la promoción que realice el Estado y, en este sentido, el Estado portugués asume una atención tardía, pues el *Ministério de Trabalho e Solidariedade Social* comienza a abordar temas referentes al trabajo voluntario recién en 1995, y sólo en 1998 se sientan las bases del marco legal sobre el voluntariado con la promulgación de la Ley nº 71/98

(Delicado, 2003). En el año siguiente de la Ley, el Ministerio de Trabajo y de Solidaridad aprueba el *Decreto-Lei nº 389/99* mediante el cual se reglamentan los principios previstos de la ley y la creación del *Conselho Nacional para a Promoção do voluntariado*, al cual le compete el desarrollo de acciones indispensables para la promoción, coordinación y calidad del voluntariado.

Pese a estas cuestiones que esbozan posibles razones justificativas de los bajos niveles de voluntariado en Portugal, estudios nacionales recientes contraindican esta situación afirmando que existe una tendencia de participación en aumento (PROACT, 2012). Ello es así, pues en 2011 la tasa de voluntariado, según estos estudios, rondaba entre un 18% y 20%, porcentajes considerablemente superiores a los reportados por estudios previos (Delicado, 2002; EVS, 2008; INE, 2013; OEFP, 2008). Según lo estimado por PROACT (2012) tal aumento podría estar relacionado, esencialmente, con dos factores: (a) una opción metodológica más amplia que contempla todas las situaciones posibles de acción voluntaria, presente o pasada, permanente (regular o sistemática) o episódica (ocasional, espontánea), enmarcada o no en organizaciones y en todas las áreas posibles de ser contempladas dentro del concepto de voluntariado; (b) un aumento efectivo de la propensión para el trabajo voluntario en Portugal. Entre algunas de las razones explicativas propuestas por este equipo de investigación serán referidas las más sobresalientes, atendiendo al énfasis colocado, sobre todo, en el segundo factor.

En primer lugar, se destaca una creciente valorización y visibilidad social, política y científica de la acción voluntaria, que la reviste de un nuevo estatuto, prestigio, reconocimiento y dignidad, y que amplía sus motivaciones, tradicionalmente ligadas a la disponibilidad y a motivos de tipo religiosos y filantrópicos (Fernandes & Mourão, 2012; PROACT, 2012).

La influencia y visibilidad de las medidas políticas y los efectos de eventos nacionales e internacionales tales como el “Año internacional” (2001) y el “Año europeo” (2011) del voluntariado, y la creación del *Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado* y de los *Bancos Locais do Voluntariado* en Portugal, contribuyeron a la consolidación –legal e institucional– del voluntariado (Chambel, 2011; Delicado & Varanda, 2011; ENTRAJUDA, 2011). Estas acciones impactaron fuertemente en el reconocimiento político y social del trabajo voluntario, en la creación de estímulos y de contextos más favorables para su práctica y, consecuentemente, en su mayor valorización social (PROACT, 2012).

En tercer lugar, se considera que el refuerzo de una base científica y teórica más consistente, asociada a la discusión y actualización de conceptos como los de economía solidaria, desarrollo sustentable, desarrollo humano, desarrollo local, desenvolvimiento integrado y participación, posibilitaron resignificar la acción voluntaria contribuyendo a su valorización como opción ciudadana, social, política y ética (Fernandes & Mourão, 2012). A la luz de estas cuestiones el voluntariado es visto, cada vez más, como un factor de desarrollo económico, cultural y social, con una importancia central para la evolución de las sociedades actuales (Chambel, 2011; Correa Casanova, 2011; PROACT, 2012).

En cuarto lugar, se piensa que el surgimiento de nuevas áreas de voluntariado, asociadas a nuevas luchas y movimientos sociales, en dominios tales como la defensa del medioambiente, la valorización de las culturas y los patrimonios locales, de intervención para el desarrollo local de las comunidades, la cooperación con los países del tercer mundo, el apoyo a los inmigrantes y a las minorías étnicas, la lucha por la paz y por la igualdad de oportunidades, la lucha por la igualdad de género, las prácticas de democracia participativa, entre otras, se traducen en nuevas motivaciones de solidaridad y dan origen a nuevas lógicas asociativas (Estanque, 2009; García Roca, 2005). El carácter de ciudadanía activa, intrínseco al voluntariado, es afirmado en estas diferentes áreas de intervención que se abren como espacios de participación efectiva de los ciudadanos en la sociedad, planificando respuestas para los problemas y desafíos actuales (Chambel, 2011; García Roca, 1994; Marta & Marzana, 2010). De este modo, el voluntariado se erige como uno de los pilares de la Democracia Participativa, necesaria para complementar la Democracia Representativa (PROACT, 2012).

El aporte de varias escuelas e instituciones de Educación Superior para la sensibilización de los jóvenes sobre el voluntariado también es una contribución a esta tendencia en aumento de participación voluntaria (PROACT, 2012). Las acciones tendientes a esta sensibilización están relacionadas con el abordaje del voluntariado en las iniciativas y programas escolares y extracurriculares, la abertura de los espacios institucionales a las organizaciones voluntarias y el trabajo cooperativo para promover el voluntariado, así como también las numerosas iniciativas de asociaciones juveniles que surgieron con el objetivo de nuclear jóvenes con formación universitaria para el desarrollo de acciones de voluntariado (como es el caso del VO.U.- *Associação de Voluntariado Universitário* o del ISU-*Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária*, por mencionar algunas). También se observan iniciativas importantes

administradas desde los ámbitos universitarios, que colocan a disposición de los estudiantes diversas oportunidades de voluntariado dentro o fuera de los contextos académicos, y permiten que este fenómeno atraviese los muros universitarios y se “infiltre” en los programas de estudio de ciertas carreras universitarias. Tal es el caso, inédito, de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Portuguesa que implementa, desde hace cuatro años y con gran aceptación y concurrencia académica, una asignatura optativa denominada *Direito e Voluntariado*.

Pese a sus vías indirectas y a la implicación de motivaciones negativas, el desempleo juvenil ha contribuido al refuerzo de la acción voluntaria en los últimos años y, por lo tanto, este factor debe ser tomado en consideración cuando se pretenden evaluar las motivaciones para el voluntariado, así como también en las reflexiones que se realizan en torno al diseño de estrategias de promoción de la acción voluntaria. El aumento del desempleo en Portugal impulsa a los jóvenes a poner al servicio del voluntariado sus tiempos y sus competencias personales como una forma de incidir en la práctica profesional y/o como una instancia que propicie el ingreso posterior al mercado laboral (PROACT, 2012).

Como un último factor a destacar se mencionan las consecuencias de la crisis actual en Portugal. Éstas agudizan los problemas sociales (empobrecimiento asociado al desempleo y a la disminución salarial) y, en el marco de la desactivación del Estado de Bienestar, conducen hacia una mayor demanda de respuestas sociales, exigiendo un aumento de la disponibilidad y de la responsabilidad social de los ciudadanos (PROACT, 2012). La crisis ha contribuido de un modo considerable a la promoción del voluntariado, no sólo del lado de la demanda, por la búsqueda de ayuda social, de apoyo y respuestas de la sociedad civil –dada la gravedad de situaciones de pobreza, exclusión y riesgo social– sino también por el lado de la oferta, ya que estimula el desarrollo de procesos de responsabilidad social y ciudadanía activa, individual y colectiva, por parte de los ciudadanos y de las organizaciones de la sociedad civil (Delicado, 2003; Ferreira, 2006; García Roca, 2005).

Todas estas razones o condiciones parecen afectar la implicación de la sociedad portuguesa en la promoción del voluntariado, y en su reconocimiento y valoración como un fenómeno que podrá contribuir al desarrollo local. No obstante, aunque la dinámica de estos procesos sea lenta, y con base en las razones presentadas, puede pensarse que se asiste a una resignificación del voluntariado en Portugal, un voluntariado de tipo caritativo, ligado a la solidaridad religiosa y asistencialista, que se transforma en un

voluntariado inherente a las sociedades y civilizaciones, manifestado en un sinnúmero de asociaciones. En este sentido, pertenecer a aquellas es un indicador del grado de cohesión de una sociedad y de la vitalidad de su cultura cívica (Delicado, 2003).

La Ley 71/98 del 3 de noviembre tuvo un papel fundamental en esta evolución al delimitar con precisión el concepto de voluntariado, definir los principios que encuadran el trabajo voluntario y contemplar un conjunto de medidas consubstanciadas en derechos y deberes de los voluntarios y de las organizaciones promotoras, en el ámbito de un compromiso libremente asumido. A continuación, se expondrán algunos elementos de esta ley, que impulsan la integración del voluntariado al conjunto de los asuntos de elevado interés social y comunitario en Portugal.

3.2.1. Marco legal del voluntariado

En Portugal, la Asamblea de la República decreta la Ley 71/98 a partir de la cual se sientan las bases de marco jurídico del voluntariado y se objetiva promover y garantizar a todos los ciudadanos la participación solidaria en acciones de voluntariado.

En su Capítulo I, el Artículo 2º de mencionada Ley define al “voluntariado” como el *“conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas”*. Destaca, también, que no son consideradas como acciones de voluntariado aquellas actuaciones que, aunque sean desinteresadas, presentan un carácter aislado y esporádico, o están determinadas por vínculos familiares, de amistad y relaciones entre vecinos.

Explicitada la definición de voluntariado, la figura del voluntario cobra también relevancia y amerita definición. En su Artículo 3º, la Ley 71/98 define al “voluntario” como un individuo que de forma libre, desinteresada y responsable se compromete, de acuerdo con sus aptitudes propias y en su tiempo libre, a realizar acciones de voluntariado en el ámbito de una organización promotora. Al respecto, esta última también es definida por la ley (Art. 4º), refiriendo que como “organizaciones promotoras” del voluntariado pueden considerarse aquellas entidades públicas de la administración central, regional o local, u otras personas colectivas de derecho público o privado, legalmente constituidas, que reúnan condiciones para integrar voluntarios y coordinar el ejercicio de su actividad, actividad ésta revestida de interés social y comunitario, desarrollada en dominios diversos (civil, acción social, salud, educación,

ciencia y cultura, defensa del patrimonio y del ambiente, defensa del consumidor, cooperación para el desarrollo, empleo y formación profesional, reinserción social, protección civil, desarrollo de la vida asociativa y de la economía social, promoción del voluntariado y de la solidaridad social). Otras organizaciones socialmente reconocidas y que cumplan con estas condiciones también podrán adherir como organizaciones promotoras.

Por medio de esta Ley, el Estado portugués reconoce el valor social del voluntariado como expresión del ejercicio libre de una ciudadanía activa, solidaria y participativa, promoviendo y garantizando su autonomía y pluralismo (Capítulo II, Artículo 5º). En su Artículo 6º la Ley 71/98 especifica que el voluntariado se rige por principios de solidaridad, participación, cooperación, complementariedad, gratuidad, responsabilidad y convergencia. Son estos principios los que definen el campo de acción de voluntariado.

El principio de *solidaridad* se traduce en la responsabilidad de todos los ciudadanos por la realización de los fines del voluntariado. El de *participación* implica la intervención de las organizaciones voluntarias, en lo que refiere a los dominios específicos en que los voluntarios desarrollan su trabajo. Por otro lado, el principio de *cooperación* está relacionado con la posibilidad de que las organizaciones promotoras y las organizaciones voluntarias establezcan relaciones y programas de acción concertados. Por su parte, el principio de *complementariedad* presupone que el voluntario no debe substituir los recursos humanos considerados necesarios para el desarrollo de las actividades de las organizaciones promotoras. El principio de *gratuidad* establece que el voluntario no es remunerado ni puede recibir subvenciones o donativos por el ejercicio de su trabajo libre y voluntario. En cuanto al principio de *responsabilidad*, éste reconoce que el voluntario se asume como responsable por el ejercicio de la actividad que se comprometió a realizar, dadas las expectativas creadas en los destinatarios. Y, por último, la armonía de la acción del voluntario con la cultura y objetivos institucionales de la entidad promotora es determinada por el principio de *convergencia*.

El Capítulo III de la Ley 71/98 establece los derechos y deberes del voluntario, en sus Artículos 7º y 8º respectivamente. En el marco de esta Ley, el voluntario tiene derechos relacionados con el acceso a programas de formación inicial y continua; a disponer de una credencial y de un seguro social de voluntario; a ejercer su trabajo en condiciones de seguridad e higiene adecuadas; faltar a su actividad por motivos que así

lo justifiquen; a recibir indemnizaciones, subsidios y pensiones en el caso de accidente o de enfermedad contraída en el ejercicio del voluntariado; a establecer con la entidad promotora un programa que regule sus relaciones mutuas y el contenido, naturaleza y duración del trabajo voluntario; a ser escuchado en la preparación de las decisiones de la organización promotora que afecten el desarrollo de la actividad; a beneficiarse de un régimen especial en la utilización de transportes públicos; y, por último, tiene derecho a ser reembolsado por los gastos personales realizados en el ejercicio de una tarea programada por la organización promotora.

En relación con los deberes u obligaciones del voluntario se mencionan: observar los principios deontológicos por los cuales se rigen las actividades que realiza; observar las normas que regulan el funcionamiento de la entidad promotora y de los respectivos programas o proyectos; actuar de forma diligente, exenta y solidaria; participar en los programas de formación destinados al correcto desarrollo de la actividad voluntaria; velar por la correcta utilización de los materiales y de los bienes, equipamientos e instrumentos puestos a su disposición; colaborar con los profesionales de la organización promotora, respetando sus opciones y siguiendo sus orientaciones técnicas; no asumirse como representante de la organización sin su conocimiento y autorización previa; garantizar la regularidad del trabajo voluntario en función del programa acordado con la organización promotora; y, por último, utilizar debidamente la identificación como voluntario en el ejercicio de su actividad.

En el Capítulo IV, Artículo 9º, la Ley 71/98 reglamenta las relaciones entre el voluntario y la organización promotora, indicando que entre ambos debe acordarse un programa de voluntariado donde consten: la definición del ámbito del trabajo voluntario en función del perfil del voluntario y de los dominios de la actividad; los criterios de participación en las actividades promovidas por la organización, la definición de funciones, duración y formas de desvinculación; las condiciones de acceso a los locales donde debe ser desarrollada la actividad de voluntariado (hogares, hospitales, prisiones); los sistemas internos de información y orientación para la realización de las tareas destinadas a los voluntarios; la evaluación periódica del trabajo voluntario desarrollado; la realización de las acciones de formación; la cobertura de los daños y perjuicios a los que está sujeto (y que puede causar a terceros) el voluntario con su actividad; la identificación como participante en el programa y la certificación de su participación; el modo de resolver conflictos entre la organización y el voluntario.

Como fue referido en el apartado previo, la Ley del voluntariado fue un propulsor importante para el desarrollo y la implicación de la población portuguesa en actividades solidarias (PROACT, 2012), enmarcadas en proyectos de voluntariado, para la creación de nuevas entidades promotoras (Delicado & Varanda, 2011) y, especialmente, para resignificar la acción voluntaria.

Pasado un año de la promulgación de la Ley 71/98 del 3 de noviembre, el Ministerio de Trabajo y de Solidaridad aprueba el *Decreto-Lei n.º 389/99 de 30 de setembro*, mediante el cual se reglamentan los principios previstos de la ley, referidos a los requisitos de las organizaciones promotoras, la obligatoriedad de emisión de una tarjeta de identificación del voluntario, su incorporación al régimen de seguro social, los derechos laborales conferidos a los voluntarios, las normas de constitución de un programa de voluntariado y la creación del mencionado *Conselho Nacional para a Promoção do voluntariado* [CNPV] (Delicado, 2002).

Las leyes son una manifestación de la cultura cívica imperante. Se legisla sobre las actividades consideradas socialmente relevantes como una forma de reconocimiento, promoción y regulación (CCV, 2003). En tal sentido, que los países incorporen a sus legislaciones una ley específica sobre el voluntariado, entendido éste como un tipo de acción que contribuye al desarrollo personal, social, cultural y económico de una comunidad y, por lo mismo, de importancia creciente para el desenvolvimiento local, resulta indicativo de que este fenómeno comienza a adquirir un rol protagónico y formas definidas en las sociedades actuales, convocando a una multiplicidad de personas y de organizaciones que reúnen esfuerzos en la consecución de un fin común: mejorar las condiciones de vida de los otros. En el apartado siguiente se realiza una breve caracterización de los voluntarios y de las organizaciones promotoras del voluntariado en Portugal.

3.2.2. Caracterización de los voluntarios

El “*Inquérito ao Trabalho Voluntário 2012*”, desarrollado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) fue un estudio piloto que indagó sobre variables esenciales para la caracterización del voluntariado en Portugal, variables tales como el número de voluntarios, características sociodemográficas, marco institucional, tipo de tarea y número de horas dedicadas al trabajo (INE, *Inquérito ao Trabalho Voluntário 2012*, 2013). Esta investigación coloca el énfasis en el trabajo voluntario considerado como un recurso importante de la Economía Social del país.

De acuerdo con el INE (2013), se destaca que en términos de distribución regional de la población voluntaria, la región Norte concentra más de un tercio del total de voluntarios (34.6%), siguiendo las regiones de Lisboa (27.4%), Centro (24.1%), Alentejo (6.4%), Algarve (3.7%), Madeira (2.1%) y, con una concentración menor los Açores (1.7%).

De los datos recabados por ese informe puede mencionarse que, en 2012, 11.5% de la población residente a partir de los 15 años de edad indicó haber participado, al menos, en una actividad formal y/o informal de voluntariado, representando casi un millón y cuarenta mil voluntarios (INE, 2013). De este total, más de la mitad (51.6%) desarrolló actividad voluntaria a través de una organización o institución (voluntariado formal) y un 50.7% indicó haber realizado voluntariado informal. Respecto del sexo, el porcentaje de mujeres voluntarias supera a los hombres (57.3% vs. 42.7%) tanto en el contexto formal (6.2% vs. 5.7%) como informal (6.8% vs. 4.8%).

En la Tabla 3.1. puede observarse la distribución de los voluntarios clasificados en función de su franjas etaria y del tipo de voluntariado (formal o informal). Del total de la esta población, se observa que 11.6% se concentra en el escalón de los 15-24 años (12.6% del total de voluntarios), 13.1% en el escalón de los 24-44 años (39.1% de los voluntarios) y 12.7% entre los 45-64 años de edad (34.4% del total de voluntarios). Los sujetos implicados en voluntariado con edades superiores a los 65 años representan sólo el 7.3% de la población total (13.9% de los voluntarios).

En relación con la distribución de los voluntarios en función del estado civil se han encontrado las siguientes tasas: 11.7% solteros, 11.9% casados y 12.8% divorciados o separados. En el caso de los individuos viudos, la tasa de voluntariado se reveló inferior a las otras: 7.5% de la población residente con 15 o más años de edad, viuda, afirmó participar en actividades de voluntariado.

Una de las características destacadas de los voluntarios portugueses es el elevado nivel de escolaridad, atendiendo a los porcentajes significativos de analfabetismo de la población (Estanque, 2009). De acuerdo con los datos aportados, la tasa de voluntariado ha variado positivamente con el nivel de escolaridad, particularmente en lo que respecta al voluntariado formal. La tasa más baja fue observada en los voluntarios sin ningún nivel de escolaridad (3.5%), siendo más elevada en los individuos con niveles de escolaridad superiores (21.3%) (INE, 2013; PROACT, 2012). En términos de población empleada o desempleada, la tasa de voluntariado de la primera (12.8%) fue próxima de segunda (13.1%), revelándose inferior en los sujetos inactivos (9.4%).

Tabla 3.1. Voluntarios en Portugal en función del tipo de voluntariado y de la edad (año 2012)

	Total ¹	Voluntarios	Tasa	
Franja etaria	Nº	Nº	%	%
TOTAL	9010963	1038464	11.5	11.5
15-24	1125479	130346	12.6	11.6
25-44	3092276	406466	39.1	13.1
45-64	2816325	357216	34.4	12.7
65+	1976883	144436	13.9	7.3
FORMAL	9010963	535918	5.9	0.1
15-24	1125479	93226	17.4	8.3
25-44	3092276	220964	41.2	7.1
45-64	2816325	167937	31.3	6.0
65+	1976883	53791	10.1	2.7
INFORMAL	9010963	526123	5.8	5.8
15-24	1125479	38319	7.3	3.4
25-44	3092276	192006	36.5	6.2
45-64	2816325	198148	38.1	7.0
65+	1976883	94650	18.1	4.8

¹Total corresponde a la población portuguesa con 15 años cumplidos y superiores.

Fuente: adaptación INE, 2013

Con todos estos datos puede trazarse un perfil aproximado del voluntario portugués, afirmando que en las actividades de voluntariado formal se destacan los sujetos más jóvenes (25-44 años), desempleados y con niveles de escolaridad más elevados; existe, asimismo, un predominio de las mujeres y de los individuos solteros en este grupo. En relación con las actividades de voluntariado informal, prevalecen personas con edades superiores (45-64 años) y con nivel educativo más elevado, constatándose una mayor proporción de individuos desempleados y, también, un mayor porcentaje de mujeres e individuos divorciados.

3.2.3. Caracterización de las organizaciones voluntarias

Al analizar la frecuencia del trabajo voluntario en varios tipos de organizaciones y en varios países de Europa, Delicado (2002) constata que menos de la mitad de los miembros de las organizaciones desempeña, en ellas, un rol activo. En relación con las organizaciones más frecuentadas se destacan, tanto en Portugal como en Europa en general, las organizaciones religiosas y expresivas (cultura, ocio y deporte); sin embargo, mientras que el grado de pertenencia a sindicatos, asociaciones profesionales y organizaciones ecologistas son bastante elevadas en otros países europeos, en Portugal es menos manifiesta (Delicado, 2003).

La Ley 71/98 establece las bases del marco jurídico del voluntariado, aplicándose a un tipo restringido de voluntariado: actividad de interés social o comunitario, no remunerada, sistemática y continua, realizada en el ámbito de una organización promotora, según un proyecto o programa, en varios dominios de la vida cívica, social, cultural, política, educacional (Lei 71/98 de 3 de novembro). Formulada de este modo, la ley delimitó el campo de la acción voluntaria, dejando de lado otras formas de voluntariado que incluso eran promovidas por el Estado, como los programas de voluntariado joven –que garantizaban la atribución de una beca de manutención al voluntario– o los programas de cooperación para el desarrollo –que exigían un desempeño a tiempo completo y una retribución material para la subsistencia del voluntario (Delicado, 2002). Una vez aprobada la Ley, la tendencia fue eliminar estos tipos de programas y sustituirlos por iniciativas diferentes. Surgieron así, a partir de necesidades detectadas durante el Año Internacional del Voluntariado (2001) y como una de las metas del Plan Nacional de Acción para la Inclusión 2003-2005, los Bancos Locales de Voluntariado (Delicado & Varanda, 2011), planteándose como objetivos generales la promoción y el encuentro entre la oferta y la demanda de voluntariado, la sensibilización de los ciudadanos y de las organizaciones respecto de este tipo de actividades, la divulgación de proyectos y oportunidades de inserción voluntaria, la profundización del conocimiento en temas relativos al voluntariado a nivel local (CNPV, s.d.). La creación y el funcionamiento de estos Bancos dependen de Entidades Marco (*Entidades enquadradoras*, en portugués) que cuentan con medios propios y con capacidad para garantizar su sustentabilidad. Estas Entidades Marco pueden ser personas colectivas de derecho público (ámbito central, regional o local, por ejemplo las Cámaras Municipales o Juntas de *Freguesia*) o de derecho privado (como por ejemplo Fundaciones, Santas Casas de Misericordia, IPSS, ONGs).

En 2011 fueron contabilizados 91 Bancos Locales de Voluntariado y 49 en fase de constitución (Delicado & Varanda, 2011). Específicamente, estos Bancos reciben las candidaturas de las personas que tengan interés en realizar voluntariado, así como también las demandas de voluntarios por parte de las entidades promotoras (organizan la inscripción y el registro de ambos) y, de este modo, una vez que encuentran perfiles voluntarios adecuados a la actividad y a la organización (previa entrevista y aceptación), los Bancos proceden a la conducción de los voluntarios hacia las entidades promotoras y acompañan su inserción (CNPV, s.d.). Entre otras funciones que les compete realizar a estas entidades se encuentran la promoción de acciones de formación, el intercambio

de informaciones entre instituciones y voluntarios, el estudio y documentación sobre esta temática, la utilización y difusión de los soportes de información normalizados por el CNPV y la presentación de reportes periódicos y de otros datos de naturaleza estadística, solicitados por el CNVP (Delicado & Varanda, 2011).

La inscripción de los voluntarios en los Bancos Locales de Voluntariado es sólo un primer paso en el proceso de integración de los voluntarios. El principal instrumento de los Bancos para evaluar a los candidatos es la entrevista presencial a partir de la cual se determina la elección o rechazo de los candidatos, en función del tipo de actividad, de la organización promotora y del perfil de cada uno de los postulantes.

Así como los voluntarios, también las organizaciones promotoras pasan por un proceso de evaluación de postulaciones, que va más allá de la presentación del proyecto de voluntariado y que generalmente se centra en el desarrollo de entrevistas y en visitas a las instalaciones donde funciona la organización. En términos de aprobación de las organizaciones promotoras, son más elevadas que en el caso de los propios voluntarios y, en el caso de ser rechazada, generalmente son justificadas por falta de madurez del proyecto de voluntariado o por los fines lucrativos que persiguen en la pretensión de trabajar con voluntarios (Delicado & Varanda, 2011).

Respecto de la inscripción de organizaciones promotoras en los Bancos Locales de Voluntariado, la mayoría de éstos tienen menos de 20 organizaciones inscriptas y sólo 8 Bancos cuentan con más de 50 organizaciones (Delicado & Varanda, 2011). Entre algunos obstáculos para la inscripción, aparece el hecho de que determinadas instituciones no consideran indispensable el rol mediador de los Bancos, pues tienen sus programas de voluntariado en funcionamiento y consiguen convocar sus propios voluntarios. Por otro lado, algunas organizaciones desisten de postularse cuando reciben información más detallada sobre el proceso de integración de los voluntarios, ya que existe la obligatoriedad legal de contratar una póliza de seguro para el voluntario y pagar las contribuciones de su inscripción en el régimen de seguro social voluntario. Pese a ello, algunos Bancos resuelven esta problemática recurriendo a su Entidad Marco que, en la generalidad de los casos, asume la responsabilidad por el pago de estos seguros (Delicado & Varanda, 2011).

Todos los Bancos Locales de Voluntariado cumplen el requisito mínimo de tener una beca de voluntariado e inscripciones por parte de voluntarios y de organizaciones promotoras, pese a ser muy variable el volumen de inscripción de éstos. No obstante, en la concepción de Delicado y Varanda (2011) la creación de Bancos Locales de

Voluntariado, con el apoyo de una red local, resulta de gran importancia para incentivar la inscripción de organizaciones promotoras y la integración de voluntarios.

En términos cuantitativos, de acuerdo con los datos del INE son 45.543 instituciones sin fines de lucro registradas en Portugal, de las cuales se destacan aquellas que desarrollan actividades en el área de cultura y recreación, con 22.9% (INE, 2011). Las instituciones religiosas y los servicios sociales también presentan porcentajes significativos en el universo de este tipo de instituciones (15.6% y 13.7% respectivamente), siendo que ambiente (1.7%), salud (1.4%), leyes, derechos y política (1%), actividades internacionales (0.6%), filantropía y promoción del voluntariado (0.2%), adquieren una representatividad menor (ver Tabla 3.2. en anexo). De acuerdo con los datos del INE (2011), en términos de empleo, este sector no lucrativo reunía (en 2006) un total aproximado de 194.207 puestos de trabajo remunerados, donde más del 50% se concentraba en los servicios sociales, educación e investigación (13.2%), salud (9.1%), cultura y recreación (8.5%).

Algunas instituciones específicas que desarrollan actividades de voluntariado en Portugal, son: *Associações de Dadores de Sangue* (ADS); *Associações Portuguesas de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental* (APPACDM); *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas* (CERCIS); *Associações do Centro Nacional de Escutas* (CNEscuteiros); *Organizações Não-governamentais de Desenvolvimento* (ONGD); *Associações de Desenvolvimento Local* (ADL); *Associações filiadas na Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto* (CCCRD); *Instituições Particulares de Solidariedade Social* (IPSS); *Centros Sociais Paroquiais* (CSP); *Associações Juvenis, registadas no Instituto Português da Juventude* (IPJ); *Fundações*; *Bombeiros*; *Misericórdias*; *Cooperativas Credenciadas*; *Cooperativas Não Credenciadas*; *Cáritas* (OEF, 2008). El *Observatório do Emprego e Formação Profissional* (OEF), identificó que de un total de 8.453 instituciones indagadas, un 70% declaró haber recibido voluntarios durante el año 2005, destacando que en las organizaciones de *escuteiros* (*scouts*) y en *Cáritas*, ese porcentaje llegó al 100%. Sin embargo, 74.5% de las Cooperativas acreditadas y 55.2% de las no acreditadas, reportaron no haber trabajado con voluntarios durante ese mismo período (OEF, 2008).

En lo concerniente al tipo de actividades ejecutadas, 80% de las instituciones señaló el desempeño en diversas tareas de dirección y de gestión de la organización, mientras que sólo un 16% refirió que sus voluntarios son responsables por la venta de

productos o ejecutan otro tipo de actividades fuera de la organización. En general, cerca de 40.6% de las instituciones declaró que el apoyo directo a los beneficiarios es llevado a cabo por los voluntarios (PROACT, 2012), resaltando de este modo, su valor e importancia dentro de las organizaciones.

En términos generales, esta caracterización de las organizaciones voluntarias en Portugal permite observar implicaciones significativas y en aumento en torno al voluntariado, en los intentos de sistematizar y encuadrar la actividad voluntaria dentro de unos límites que posibiliten su cuantificación, y a fin de valorar y promover nuevas acciones tendientes a una mayor participación.

Sin embargo, llama la atención la ausencia de Instituciones de Educación Superior en el diverso conjunto de estas organizaciones, siendo que en algunas de ellas se desarrollan actividades de promoción del voluntariado, o bien, actúan como mediadoras entre las organizaciones promotoras y los estudiantes universitarios que tienen interés y motivación para ser voluntarios.

3.2.4. Voluntariado en las universidades portuguesas

En las sociedades contemporáneas, las universidades han desempeñado un rol central como instituciones de producción de conocimientos, de intervención sobre el mundo en base de esos conocimientos y de formación de sus productores y utilizadores, generando una pluralidad de configuraciones de relaciones de la universidad con la sociedad en esta misión tripartita (Estanque & Nunes, 2003). Se exige a las universidades que sean organizaciones flexibles, adaptables, capaces de definir nuevos dominios transversales y transdisciplinarios de conocimiento y de competencias y nuevas formas de responsabilidad social.

Las misiones “ideales” de la universidad, hoy, se concretan en: la enseñanza de los saberes, disciplinares y técnicos, que involucra tanto a la formación inicial, de posgrado, formación permanente y profesional; una segunda misión tiene que ver con la investigación y la producción de conocimiento e innovación; y una última misión refiere a la extensión y prestación de servicios a la población, al sector público y privado, a las comunidades locales, así como también se centra en la promoción de la cultura científica y técnica y a la promoción de actividades culturales (Estanque & Nunes, 2003). Según estos autores, difícilmente alguna universidad consiga abordar estos campos conjuntamente, pero puede vislumbrarse una tendencia para privilegiar algunos de ellos, principalmente en lo que refiere a la formación inicial para adecuar los

perfiles de competencias valorizados en el mercado de trabajo, o también en lo que respecta a colaboraciones con el sector privado en los dominios de la investigación científica y tecnológica.

La heterogeneidad de las instituciones universitarias y de su propia organización interna crean, simultáneamente, oportunidades y obstáculos para la redefinición de su misión, coexistiendo en cada una de ellas diversas concepciones –confrontadas– acerca del *deber ser* de la universidad y de cómo ésta debe relacionarse con la comunidad (Estanque & Nunes, 2003). Por un lado es muy fuerte la presión para subordinar la misión de la universidad a las exigencias del sector económico y de la privatización y “empresarialización” de los servicios públicos, propias de las orientaciones neoliberales (Estanque & Nunes, 2003; Sousa Santos, 2013), exigencias que no van de la mano con las políticas de financiamiento del Estado para las universidades (Sousa Santos, 2013). Por otro lado, las universidades continúan representando potenciales ámbitos de desarrollo del pensamiento crítico y de formas de conocimiento orientadas al interés público y a la promoción de la ciudadanía activa (Arias & Tarzibachi, 2007).

En el análisis que realizan Estanque y Nunes (2003) existen cuestiones específicas que obstaculizarían una redefinición de las misiones “ideales” de la universidad. Entre otros, se destaca la dificultad de pensar la formación superior y las relaciones de la universidad con la sociedad, más allá de las relaciones con el mercado de trabajo o con las instituciones del Estado. En este sentido, la implicación de las universidades en iniciativas y organizaciones de la sociedad civil, Tercer Sector, sector no lucrativo y solidario, constituye un espacio prometedor de intervención universitaria, tanto en el dominio de la formación como en el de actividades de extensión y de investigación, dominios que, sin embargo, han sido poco explorado en Portugal (Estanque & Nunes, 2003).

Coincidentemente, la investigación sobre el voluntariado en contextos de Educación Superior es limitada y reciente, así como las prácticas de intervención. Mayoritariamente se llevan a cabo programas organizados por las asociaciones de estudiantes que, aunque de forma poco consistente, comienzan a distinguir la acción social de la implicación y participación, considerando variadas oportunidades para optimizar la actividad académica (Heitor & Veiga, 2012).

La universidad sería extraordinariamente limitada si redujese su función sólo a la formación profesional de sus estudiantes (Barbosa, 2007). Como actores del sistema educativo y de la comunidad circundante, se anima cada vez más a los estudiantes

universitarios a la participación civil (Figueira, 2013) y, en este sentido, se asiste a la emergencia de prácticas de voluntariado en contexto universitario portugués que, aunque incipientes en relación a la idea de voluntariado universitario planteada aquí, son particulares formas de implicar a los estudiantes en el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa, y de propiciar un espacio de adquisición de nuevos conocimientos que resulten no sólo de una formación estrictamente académica, sino también del contacto real con la comunidad.

A continuación son referenciadas algunas de las experiencias más destacadas que se desarrollan en la Universidad Católica Portuguesa y en la Universidad de Lisboa, atendiendo a que los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación pertenecen a ambas instituciones.

Universidad Católica Portuguesa

En la Universidad Católica Portuguesa, las acciones de voluntariado están centralizadas en el Gabinete de Apoyo al Alumno (GApA) que promueve el desarrollo del Programa de Voluntariado “Católica Activa”. Los objetivos de este programa se focalizan en brindar oportunidades de valoración y crecimiento personal a todos los alumnos de todos los cursos y, simultáneamente, cumplir con un deber de ciudadanía, apoyando a las organizaciones y sus respectivos proyectos de desenvolvimiento. Este Programa permite integrar a los alumnos, con formación académica diferente, en una experiencia de aproximación al mundo activo, aplicando, eventualmente, conocimientos curriculares ya adquiridos y desarrollando valores y competencias sociales que fortalecen su futuro desempeño profesional. Desde este Gabinete se sostiene que la aproximación e interacción con proyectos reales tiene implicancias sobre el crecimiento personal de los alumnos y sobre el ajuste de la percepción teórico-práctica, reforzando los valores inherentes al desafío de Boloña: compromiso, responsabilidad, autonomía y desarrollo de competencias sociales y personales (GApA, 2012).

Al contrario de lo que sucede en los intercambios o estancias de estudio, los alumnos que participan en el Programa “Católica Activa” tienen acceso a una experiencia profesional en áreas diferentes de las curriculares, que contribuirá para el enriquecimiento de su currículum vitae. Entre algunas de estas áreas se mencionan: comunicación y cultura, proyectos con personas mayores, apoyo escolar/cultural a niños, apoyo organizacional/administrativo, colaboración y apoyo en el proyecto de

Diagnóstico Social promovido por las Juntas de *Freguesia*, actividades durante el período de vacaciones para grupos de niños y de mayores (GApA, 2012).

En términos de duración del voluntariado se reglamentan 20 horas semestrales de actividad voluntaria, mínimamente, pudiendo ser distribuidas semanalmente de acuerdo con las disponibilidades de ambas partes. Dicho período puede ser prolongado en el caso de que el proyecto requiera más tiempo, en común acuerdo entre el alumno y la organización promotora. Al finalizar la experiencia de voluntariado, el alumno debe presentar una autoevaluación que incluya la descripción de los objetivos, metas y actividades del proyecto, las contribuciones realizadas y los aprendizajes adquiridos, incidiendo en una evaluación cualitativa global del Programa. Finalizado el proyecto, el estudiante voluntario recibe un certificado de participación (GApA, 2012).

Si bien el GApA nuclea las actividades de voluntariado en la Universidad Católica Portuguesa –actuando como mediador entre los estudiantes y las organizaciones promotoras– esta Universidad cuenta con una experiencia sistemática, innovadora, y podría decirse que única en Portugal, que está íntimamente ligada al desarrollo de un programa curricular.

El plan curricular para la Licenciatura en Derecho 2013/2014 se compone de asignaturas obligatorias y optativas. Entre estas últimas se encuentra una disciplina denominada *Direito e Voluntariado* que tiene por objetivos: desarrollar en los estudiantes capacidades de intervención social y capacidades de realización del valor agregado de la profesión, en la concreción de proyectos de voluntariado; acompañar el fenómeno de solidaridad social a lo largo de la historia; conocer en profundidad las normas jurídicas sobre el sector social y sobre el voluntariado (FD, s.d.).

La materia *Direito e Voluntariado* se organiza bajo una modalidad que integra teoría y prácticas de voluntariado, dos veces por semana durante el año académico y con la acreditación de 4.5 ECTS (*European Credit Accumulation and Transfer System*). En el primer semestre se abordan las cuestiones teóricas en torno del voluntariado y sus normativas jurídicas, finalizando éste con una visita a la prisión de Sintra, donde los estudiantes reciben formación de los profesionales que allí trabajan, conocen las instalaciones y las actividades que los reclusos realizan, e intercambian experiencias y testimonios con un grupo de voluntarios permanentes de esta institución. En el segundo semestre, los alumnos tienen la responsabilidad de planificar un proyecto de voluntariado sistemático para desarrollar fuera de la universidad y llevarlo a ejecución (previa presentación, evaluación y aprobación del mismo). De esta manera, los

estudiantes que “voluntariamente” deciden realizar esta asignatura, pasan por una experiencia directa de aprendizaje, donde colocan en práctica los conceptos teóricos desarrollados en sala de aula y, a su vez, asumen una participación activa en la respuesta que la comunidad demanda.

Universidade de Lisboa

En la Universidad de Lisboa no se identifica, como el GApA en la Universidad Católica Portuguesa, una asociación que nucleee y organice las actividades de voluntariado que se desarrollan en el campus universitario. No obstante, pueden distinguirse asociaciones que abordan la actividad voluntaria en algunas facultades específicas.

Dentro del ciclo de Jornadas *Conhecer para Intervir* promovidas por el *Conselho de Garantia da Qualidade* de la Universidad de Lisboa, uno de los seminarios ofrecidos estuvo subordinado a la temática “*A Intervenção Social no Ensino Superior: qué consequências para o Currículo?*”, donde se presentó un panorama amplio sobre “que se hace de bueno” en la Universidad en términos de intervención social, incluyendo actividades de asociacionismo, voluntariado, culturales y deportivas, apoyo comunitario, sustentabilidad, entre otras, y a partir del cual se elaboró un documento donde se sistematizaron estas diferentes actividades para conocimiento público (Reitoria da Universidade de Lisboa, 2012). La información que se presenta a seguir, en relación con el voluntariado en la Universidad de Lisboa, fue sustraída de mencionado documento y, por lo tanto, sólo se hará referencia a experiencias que allí se describen. En algunos casos, la información se presenta como inconclusa y poco clara, y por ello, fueron consultadas otras fuentes, como por ejemplo, las páginas web de cada facultad.

Facultad de Ciencias (FCUL)

Los alumnos de licenciatura y maestría de la FCUL tienen la posibilidad de inscribirse en un programa de voluntariado que tiene por objetivo equiparar las condiciones de aprendizaje y estudio para los compañeros con Necesidades Educativas Especiales. Dicho programa, denominado *Programa de Voluntariado da FCUL* (PVF), corresponde a una asignatura del área de Formación Cultural, Social y Ética, tal como está previsto en la reestructuración actual del Tratado de Bolonia, y los alumnos pueden obtener créditos (ECTS) con su participación.

El PVF fue desarrollado de acuerdo con la legislación nacional que regula esta actividad, y considerando las orientaciones expresadas por el Consejo Nacional para la Promoción del Voluntariado en Portugal (CNPV). Este programa tiene por objetivos (a) estimular la formación y educación de los estudiantes universitarios en valores como la solidaridad y la tolerancia; y (b) promover la integración e igualdad de oportunidades a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Algunas actividades que se desarrollan en el ámbito del PVF tienen que ver con (a) colaboración en el área de producción de materiales en soporte especial tales como digitalización y corrección de textos de apoyo, grabación de apuntes de las aulas y textos breves, preparación de textos para impresión en Braille, reproducción escrita de las aulas grabadas, búsqueda y *downloads* de contenidos científicos *online*; (b) acompañamiento en los estudios; (b) apoyo individual a estudiantes con movilidad reducida en actividades inherentes a su vida académica. Todas estas actividades son desarrolladas, primordialmente, en las instalaciones de la FCUL.

En lo concerniente al inicio y duración, el PVF comienza el primer día de clases del año lectivo y concluye el último día establecido en el calendario académico para la finalización del año lectivo, interrumpiéndose en el período de receso por navidad, carnaval y pascua. Se exige que la participación de los voluntarios tenga una duración mínima 2 horas y máxima de 15 horas semanales. Para participar del programa, el estudiante debe enviar una solicitud postulándose como voluntario, mediante un formulario *online* disponible en la página web de la facultad, o también en soporte papel, formulario que es entregado por el GAPsi (Gabinete de Apoyo Psicológico) de esa facultad.

Algunos de los proyectos que ofrece, actualmente, la FCUL son: “*Um livro para timor*” campaña de recolección de libros para Timor Leste con fines de promoción cultural intercontinental; “*Café com ARTE*” café concierto con la finalidad de recolectar fondos para apoyar los proyectos de EpDAH (*Engenharia para o Desenvolvimento e Assistência Humanitária*); “*Pegada Ecológica*” acción de sensibilización y educación ambiental; “RON” Registro Oncológico Nacional, que es un proyecto de cooperación con el Instituto Portugués de Oncología y que se desarrolla con la colaboración del Departamento de Informática de la FCUL.

Facultad de Letras (FLUL)

El Programa de Voluntariado en la FLUL (PV-FLUL) inició en el año 2001 como respuesta a las necesidades de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Se pretendía, por un lado, proporcionar una mejor integración e igualdad de oportunidades de los estudiantes discapacitados y, por el otro, promover la formación y educación del individuo en valores como la solidaridad y la tolerancia, contribuyendo así a la formación cívica y profesional de los participantes. Atendiendo a la calidad de los servicios ofrecidos por la FLUL y a la gran implicación por parte de la comunidad estudiantil, el PV-FLUL fue prolongado a la Biblioteca y luego a la unidad de Relaciones Externas y otros servicios.

El PV-FLUL se propone, entonces, promover la formación y desarrollo personal de los estudiantes de la facultad; fomentar el desarrollo de valores de tolerancia y solidaridad; dotar a los alumnos de competencias prácticas y teóricas que, pudiendo no estar directamente relacionadas con su formación académica, se revelarán útiles en el transcurso académico y profesional; proporcionar la participación e implicación de los estudiantes en el funcionamiento de la facultad. Para poder participar en el programa, los estudiantes deben estar matriculados en el año lectivo corriente y frecuentar la Acción de Formación de Iniciación al Voluntariado Universitario, dinamizada por el Servicio de Apoyo al Alumno (SAA).

Entre algunos proyectos de voluntariado, internos, vigentes en la FLUL se encuentran: “*Biblioteca*” vinculada con la organización de libros en la biblioteca y el apoyo a los utilizadores; “*Centro de Arqueologia da UL (UNIARQ)*” que cuenta con tres proyectos diferentes y actividades relativas al tratamiento y estudio de materiales de las Sociedades Camponesas, lavado y marcación de cerámicas, clasificación e inventariado de materiales arqueológicos, entre otras actividades más destinadas a estudiantes de arqueología; “*Serviço de Apoio ao Aluno*” vinculado con tres proyectos específicos tendientes al recibimiento de los nuevos alumnos, a dar apoyo individual y a la producción de materiales en soporte especial; “*Unidade de Relações Externas e Cooperação Internacional*” con tareas relacionadas al acompañamiento y adaptación de los estudiantes extranjeros.

La FLUL también adopta un rol de mediación entre las organizaciones promotoras del voluntariado y los estudiantes universitarios. En tal sentido, los proyectos de voluntariado externo con los que cuenta la FLUL se desarrollan en cooperación con el *Centro de Educação Infantil -Os Letrinhas*, la *Associação Crescer*

com Sentido, la *Universidade Sénior de Arte e Cultura*, la *Associação Resgate*, y la *Associação Sorriso Solidário*.

Facultad de Farmacia (FFUL)

Las acciones de voluntariado en la FFUL están coordinadas por la asociación de estudiantes, y entre los proyectos que sustentan se pueden mencionar: formación sobre salud e información sobre medicamentos en hogares de ancianos; recolección de libros y papeles para ser distribuidos por asociaciones. No se han encontrado datos más consistentes respecto a estas actividades, como tampoco se ha evidenciado que el voluntariado sea una de las actividades sólidas en la FFUL.

Facultad de Medicina (FMUL)

La “*Faculdade de Ajudar*” es el proyecto de Responsabilidad Social de la FMUL. Este proyecto pretende incentivar e incorporar iniciativas de naturaleza solidaria en un programa anual de voluntariado, proponiendo la organización de actividades colectivas de cariz solidario, de micro-iniciativas de voluntariado, y la dispensación de servicio hasta dos horas por mes para la realización de actividades de voluntariado en la comunidad. Entre los proyectos que se promueven desde esta Facultad se encuentran: “*Banco Alimentar contra a fome*” relacionado con la promoción y participación en la colecta de alimentos en supermercados; “*Campanha de recolha de bens*” colecta de ropa para niños, alimentos y juguetes para entregar a centros sociales; “*Dia solidário*” que es una actividad de cariz solidario que reúne anualmente a colaboradores no-docentes de la facultad; “*PROLER-Proyecto de Livros em Rede*” es un proyecto que tiene por objetivo reforzar la identidad de las escuelas, promoviendo la donación e intercambio de manuales escolares; “Registo de dadores de medula ósea” con el apoyo del Instituto de Medicina Preventiva en colaboración con el Registro Portugués de dadores de médula ósea.

Por otro lado, la asociación de estudiantes de la FMUL organiza el “*Hospital dos Pequeninos*”, un proyecto organizado en cooperación con la Facultad de Medicina Dentaria, la asociación de estudiantes de la Facultad de Farmacia y otros cursos de salud, que tiene por objetivo reducir el miedo a la bata blanca en niños de 3 a 7 años de edad. Con ayuda de los estudiantes, los niños y sus muñecos pasan por varias estaciones (consultas, cirugías, dentista, farmacia, nutricionista) en la tarea simbólica de curar al muñeco y, de este modo, motivar el cuidado de su salud.

“*Ajuda a sorrir*” representa otro proyecto de voluntariado que implica el desarrollo de actividades extracurriculares que tienen lugar los fines de semana, con el objetivo de sensibilizar a los destinatarios de las acciones para el autocuidado de la salud bucal y apoyar la formación de los técnicos en salud bucal. Esta actividad se desarrolla sobre la iniciativa de instituciones colaboradoras sin fines de lucro, que solicitan el apoyo a la Facultad de Medicina Dentaria. En el proyecto “*Festa de Natal com as Pessoas sem-abrigo*” diversos actores de esta misma Facultad (profesores, alumnos, funcionarios) prestan, durante 3 días que se establecen como Fiesta de Navidad, tratamientos gratuitos a todos los invitados que se inscriben previamente para participar de esa actividad. Durante el 2010 y 2011 fueron atendidas más de 400 personas permitiendo, de este modo, el acceso a cuidados de salud bucal.

La Asociación de Estudiantes de la FMUL, del Departamento de Salud Pública Reproductiva y SIDA, desarrolla el proyecto de voluntariado “*Rastreios à Perisferia*” mediante el cual los estudiantes de medicina procuran acercar a las poblaciones más excluidas, los cuidados de salud básicas y servicio de rastreo para enfermedades cardiovasculares. Por otro lado, se desarrolla el “*Projeto Boomerang*” a través del cual se pretende aprovechar las más diversas naturalidades de los alumnos para promover acciones de sensibilización y formación, llevadas a cabo por ellos mismos en sus escuelas de origen (primaria y secundaria) retribuyendo, así, el conocimiento adquirido cuando ellos fueron alumnos.

Facultad de Psicología-Instituto de Educación (FPIE)

En la FPIE el Gabinete de Apoyo Psicopedagógico a los Estudiantes (GAPE) desarrolla el “*Projeto de Mentorado*” que consiste en brindar apoyo a los estudiantes ingresantes y a los estudiantes Erasmus para facilitar su adaptación e integración a la universidad. Este apoyo es prestado por alumnos voluntarios de 2º y 3º año quienes asumen roles de mentores a través de una relación privilegiada y de inter-ayuda.

El GAPE, además, organiza y promueve el “*Núcleo de Promoção do Voluntariado*” donde un grupo de técnicos y estudiantes voluntarios construyen una base de datos con los pedidos de los estudiantes para realizar prácticas de voluntariado en la comunidad. El Núcleo de Promoción del Voluntariado actúa como agente mediador entre las organizaciones promotoras y los estudiantes de la facultad. Entre algunos proyectos vigentes pueden ser mencionados: “*Amigo grande, amigo pequeno*” proyecto organizado con la Asociación de Formadores de Educadores y Padres y que

involucra cerca de 24 estudiantes que realizan un acompañamiento psicopedagógico a niños de 1º y 2º ciclo.

Puede observarse una variedad y riqueza en los proyectos de voluntariado que tienen lugar en los contextos universitarios, algunos de ellos más consistentes y organizados que otros, pero que en definitiva dejan entrever que la universidad no está ajena ni es indiferente a la realidad de su comunidad, y que los actores universitarios asumen un rol de implicación en términos de solidaridad y compromiso ciudadano, participando activamente tanto en la propuesta como en la implementación y ejecución de estos proyectos que movilizan procesos de aprendizaje cooperativo y significativo. Si bien no se cuenta con datos estadísticos respecto de la participación de los estudiantes en cada uno de estos proyectos, las iniciativas descritas apuntan a confirmar lo que el equipo PROACT (2012) ha indicado en términos de que pareciera asistirse a una evolución del voluntariado en Portugal, que va de un voluntariado ligado a la caridad, a la solidaridad religiosa y meramente asistencialista, hacia un voluntariado que está anclado en la sociedad –a través de las asociaciones– pero que también asume formas cada vez más nítidas en contextos académicos, como en los diversos casos citados.

Si bien esta noticia es muy alentadora, no deja de llamar la atención el hecho de que la población juvenil portuguesa no se destaque en número cuando se realizan las comparaciones internacionales sobre participación en voluntariado, siendo que en los jóvenes se encuentra una potencial fuerza voluntaria. Es por esta razón que interesa profundizar en el estudio de las creencias que sostienen y de las actitudes que asumen los estudiantes de Educación Superior cuando el voluntariado es colocado en el centro de las miradas, como objeto de evaluación y análisis.

En los apartados siguientes se presenta el marco teórico a partir del cual serán abordadas las actitudes frente al voluntariado, con especial incidencia sobre el Enfoque Funcional del voluntariado de Clary y colegas (1998) y sobre el Modelo de Expectativa-Valor de Ajzen y Fishbein (1977).

3.3. Actitudes frente al voluntariado

Por qué diferentes personas se comportan de forma distinta en situaciones idénticas y, a su vez, cada persona tiende a comportarse de forma idéntica en diferentes situaciones, son preguntas que han llevado a algunos teóricos a profundizar estudios sobre el concepto de actitud, atendiendo a la importancia que se le atribuye a las actitudes como orientadoras de la conducta humana (Ajzen & Fishbein, 2005). Esto es así puesto que, en la medida en que unas actitudes son idénticas o diferentes a las actitudes de otras personas, el individuo tenderá a comportarse de un modo similar frente a una determinada situación de acuerdo al modo cómo actúen los otros en una situación con características semejantes (Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005). La actitud se organiza, de esta manera, no sólo a través de la experiencia directa o indirecta con el objeto de actitud, sino también a través de una relación funcional con otras actitudes (Katz, 1960; Smith, Bruner, & White, 1956).

El estudio de las actitudes es un tema recurrente en el campo de la Psicología. Sin embargo, son pocas las investigaciones que giran en torno a la construcción del conocimiento sobre las actitudes frente al voluntariado, o vinculado a las actitudes hacia el servicio comunitario, la conducta de ayuda, o el comportamiento altruista (Bekkers, 2005, 2007; Feather & Newton, 1982; García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012; Krueger, Hicks, & McGue, 2001; Nickell, 1998; Webb, Green, & Brashear, 2000).

El objetivo de este apartado es, en primer lugar, definir con cierta precisión qué se entiende por actitud en el marco de esta investigación, y para ello se consideran aportes de diferentes autores que teorizaron sobre este constructo. En segundo lugar, se presenta el enfoque funcional del voluntariado, sus antecedentes y las investigaciones que posibilitaron la emergencia de las funciones del voluntariado, ampliamente exploradas en la literatura. Finalmente, se describe el modelo de expectativa-valor de las actitudes y su adaptación para los fines de esta investigación. A la luz de este marco teórico, serán abordadas las actitudes frente al voluntariado en estudiantes universitarios portugueses.

3.3.1. Conceptualización de actitudes

El concepto de actitud fue propuesto por Thomas y Znaniecki (1918) quienes lo entendían como el reflejo del medio social a nivel grupal y como una toma de posición de un grupo frente a un determinado objeto social. Sin embargo, a partir del trabajo de Allport (1935) el concepto de actitudes se individualiza y pierde su dimensión social inicial. Independientemente de este cambio en el nivel de análisis (del plano de lo social al plano de lo individual), el concepto de actitudes fue objeto de un abordaje teórico y metodológico extensivo, que permitió delimitar su campo de estudio y aplicación y que posibilitó la operacionalización de los factores sociales e individuales subyacentes a una actitud dada (Vala & Caetano, 1993).

En una primera aproximación, se puede pensar en la actitud como una predisposición del individuo a valorar ciertos símbolos u objetos, o aspectos de su mundo, de un modo favorable o desfavorable. Algunos teóricos han avanzado en el intento por una definición más consistente de este constructo. Allport (1935), por ejemplo, definió que la actitud es un estado mental y neuronal de disposición para responder de un determinado modo, está organizado por la experiencia que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la propia conducta en relación con todos los objetos y situaciones vinculadas a ese objeto. En la perspectiva de Thomas y Znaniecki (1918), la actitud es una tendencia a la acción. Katz y Stottland (1959), por su parte, refieren con actitud a una tendencia o predisposición para evaluar. Rokeach (1968), sin embargo, fue más allá de estas definiciones más simples, entendiendo a la actitud como una organización de creencias –relativamente estables– acerca de un objeto o situación, que predispone al sujeto para responder preferentemente en un determinado sentido.

Antes de avanzar en la elección de un concepto de actitud que se adecúe al contexto de esta investigación, es pertinente señalar que mencionadas definiciones se generaron en torno a dos posturas específicas, relacionadas con la naturaleza estructural de las actitudes: un modelo multidimensional (Katz & Stottland, 1959) y un modelo unidimensional (Fishbein & Ajzen, 1975).

Desde un modelo multidimensional la actitud estaría formada por tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental (Katz & Stottland, 1959). El primer componente refiere a las percepciones y creencias, al grado de conocimiento, opiniones y pensamientos que el sujeto tiene respecto de un objeto (conducta o situación), así como a la información derivada de él, no siendo posible generar actitudes sobre objetos

que el sujeto desconoce (Katz & Stottland, 1959; Fishbein & Ajzen, 1975). El componente afectivo alude a los sentimientos que el objeto de actitud desencadena en los individuos y, en función de ello, a la evaluación que de aquel se realiza (Katz & Stottland, 1959), es decir, un determinado objeto de actitud puede despertar en las personas sentimientos a favor o en contra (Fishbein & Ajzen, 1975), positivos o negativos, de aceptación o de aversión (Feather & Newton, 1982). Por último, el componente conductual refiere a la tendencia a reaccionar, de una determinada manera, frente a los objetos (Katz & Stottland, 1959; Fishbein & Ajzen, 1975). Este componente es el más activo de la actitud y refiere tanto a sus intenciones de conducta como a sus acciones en relación con el objeto (Ajzen & Fishbein, 2005; Fishbein & Ajzen, 1975).

Frente a la multidimensionalidad de las actitudes, emergió una preocupación vinculada con el hecho de que la gran mayoría de las técnicas empleadas, hasta entonces, para medir las actitudes daban lugar a una única puntuación que representaba una reacción positiva o negativa general sobre el objeto de actitud (Ajzen & Fishbein, 2005), y focalizaba la evaluación en una sola dimensión (afectiva), sin atender a la complejidad inherente al constructo de actitud (Allport, 1935). En contra de este modelo tripartito, y fundamentalmente por las dificultades para ser contrastado empíricamente, algunos teóricos pensaron que estos tres factores podrían estar desconectados, distinguiendo entre creencias, actitudes, intenciones y conductas, y sugirieron que la conceptualización de las actitudes debía realizarse desde una perspectiva unidimensional (Ajzen & Fishbein, 1977, 2005; Fishbein & Ajzen, 1975). En este modelo, las actitudes representan las emociones respecto al objeto de actitud, es decir, la evaluación positiva o negativa que un sujeto realiza del objeto; las creencias se refieren a las opiniones y percepciones que sobre el mismo objeto tiene; y finalmente, la conducta o intenciones conductuales se relacionan con la predisposición para la acción, esto es, la disposición del sujeto a comportarse de una forma determinada frente al objeto (Ajzen & Fishbein, 1977, 2005; Fishbein & Ajzen, 1975).

Generalmente existen varios conceptos que suelen prestarse a confusión cuando se alude al término actitud, y el de creencias es uno de ellos. Desde el sentido común se podría definir una creencia como la acción de acreditar en un objeto o situación que se supone verosímil o que tiene, para el individuo, un cierto grado de credibilidad. En términos más precisos, las creencias suelen conceptualizarse como la probabilidad de que el conocimiento o la cognición adquirida en torno a un referente es correcta (Wyer & Albarracín, 2005). Como las actitudes, también las creencias presentan componentes

cognitivos o de conocimiento, afectivos –que se expresan en términos de simpatía-antipatía y son capaces de activar afectos– y componentes de acción o de comportamiento –que se manifiestan en la disposición para responder de determinada manera (Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005). La descripción de estos elementos es semejante a los componentes de la actitud y por ello, quizás, ambos constructos son utilizados erróneamente como sinónimos. Un aspecto que los diferencia tiene que ver con que todas las actitudes implican creencias, pero no todas las creencias implican actitudes (Wyer & Albarracín, 2005). Actitudes, sentimientos y emociones, objetivos, comportamiento, poseen un importante aspecto cognitivo: son todas creencias, aunque de diferentes tipos (Kruglanski & Stroebe, 2005). Una actitud refiere a una creencia de que un objeto amerita una cierta evaluación (positiva o negativa); un objetivo alude a una creencia de lo que es deseable y alcanzable para el sujeto (Wyer & Albarracín, 2005); la información conductual se utiliza a menudo para referir a una creencia acerca de que se ha realizado una determinada acción; y los afectos implican una representación mental de un sentimiento determinado o de una experiencia emocional (Kruglanski & Stroebe, 2005). Sentimientos y actitudes también suelen confundirse. Allport (1968) demarcó algunas distinciones al referir que un sentimiento supone tendencias subyacentes, mientras que las actitudes son disposiciones que no reparan en la fuente de origen de la energía, o que el sentimiento es consciente, mientras que la actitud cubre aspectos conscientes pero también reprimidos e inconscientes (Allport, 1968).

Otra diferencia importante que debe establecerse, también, es entre actitudes y valores (Rokeach, 1973). Siendo que el valor refiere a una creencia individual, una actitud alude a una organización de varias creencias focalizadas hacia un objeto o situación; el valor trasciende objetos y situaciones, mientras que las actitudes se centran en un objeto o situaciones más concretos; el valor tiene carácter normativo, la actitud no; una persona posee tanto valores como creencias aprendidas relativas a modos de conducta deseables, y tantas actitudes como encuentros –directos o indirectos– haya tenido con objetos y situaciones específicos; el valor es un concepto más dinámico que la actitud y posee un lazo más inmediato con la motivación (Rokeach, 1973).

Sucintamente fueron abordadas las diferencias entre actitud y otros conceptos que suelen utilizarse –erróneamente– como sinónimos. En el marco de esta investigación se opta por la conceptualización de Rodríguez (1989) quien, en un intento integrador, define a la actitud como “una organización duradera de creencias y

cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p. 329). El objeto social de actitud para el caso que nos ocupa refiere al fenómeno del voluntariado.

Si bien el voluntariado –y los procesos de desarrollo que de él se derivan– continúa siendo el foco de muchos teóricos en diversas áreas de investigación, el Enfoque Funcional del Voluntariado de Clary y colegas (1998) ofrece una perspectiva motivacional para indagar sobre los procesos personales y sociales que subyacen a la acción del sujeto, en la decisión de iniciar y sustentar una acción voluntaria.

3.3.2. Enfoque Funcional del Voluntariado

El Enfoque Funcional del Voluntariado tiene sus antecedentes en un vasto y complejo conjunto de estudios desarrollados a partir de la década de 1970, cuyos objetivos principales giraban en torno al análisis de la relación entre voluntariado y motivación. Las primeras investigaciones fueron proporcionadas por Pitterman (1973), Tapp y Spanier (1973) quienes aportaron algunas ideas claves en relación con la comprensión de las motivaciones de los voluntarios mayores y de los voluntarios universitarios, respectivamente. Howarth (1976) estudió la motivación en mujeres voluntarias mediante el uso de preguntas relativas a la conciencia social y la preocupación por los demás. En 1978, Gidron, inspirado en el trabajo de Herzberg (1966) y su *Motivational-Hygiene Theory* que identifica factores intrínsecos y extrínsecos en las motivaciones de los sujetos con trabajos remunerados, adaptó esta teoría al voluntariado y encontró beneficios derivados del trabajo voluntario: (a) beneficios personales, por la oportunidad que ofrece para la auto-realización; (b) beneficios sociales, al permitir el desarrollo de relaciones interpersonales; o (c) beneficios indirectamente económicos, porque posibilita la obtención de experiencia laboral (Gidron, 1978).

En la década de 1980 un número creciente de investigadores (Chapman, 1985; Daniels, 1985; Francies, 1983; Henderson, 1984; Rubin & Thorelli, 1984; Smith, 1984; Miller, 1985; Schram, 1985) incorporó a sus estudios la comprensión de las motivaciones de los voluntarios. En general, estos investigadores buscaron comprender las motivaciones a partir de un Modelo de dos factores (Horton-Smith, 1981) que distinguía entre motivos altruistas (es decir, recompensas intangibles tales como sentirse bien ayudando a otros) y motivos egoístas (recompensas tangibles como por ejemplo

ganar experiencia profesional). Frisch y Gerrard (1981) reforzaron este modelo encontrando también que los individuos estaban motivados para ser voluntarios porque estaban preocupados por los demás (motivos altruistas) o porque estaban más preocupados por sí mismos (motivos egoístas). Gillespie y King (1985) revelaron, también, una clasificación similar.

Dos años más tarde, Fitch (1987) buscó comprender las motivaciones de los estudiantes universitarios para desarrollar actividades voluntariamente a partir de un Modelo de tres factores, sustentado en motivos altruistas, egoístas y motivos de obligación social. Por su parte, Morrow-Howell y Mui (1989) probaron un modelo similar de tres factores y clasificaron tres motivaciones principales en las decisiones del sujeto para ser voluntario: altruistas, sociales y materiales.

En la década de 1980 la motivación para el voluntariado comienza a ser abordada a partir de la adaptación de teorías motivacionales y de teorías sobre el comportamiento humano ampliamente reconocidas, como es el caso de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow (1954) y la *Motivational-Hygiene Theory* de Herzberg (1966) y, en este sentido, fue el trabajo de McClelland, Atkinson y Lowell (1953) el que ha recibido mayor atención en su adaptación a la experiencia de voluntariado. Estos autores identificaron tres motivos o necesidades principales que afectan el comportamiento relacionado con el trabajo de los empleados, siendo que uno acaba por ser más dominante frente los otros dos: logro, poder y afiliación (McClelland, Atkinson, & Lowell, 1953). Investigaciones posteriores (McCurley & Lynch, 1994; Vineyard, 1991) que abordaron los medios prácticos para satisfacer las necesidades de logro, poder y afiliación, resultaron de gran interés y utilidad para las organizaciones voluntarias en la tarea de reclutar y retener a los voluntarios.

Fueron varias las investigaciones que durante la década de 1980 se centraron en Modelos de dos o tres factores y que contribuyeron, de una u otra forma, a la comprensión de las motivaciones para el voluntariado. Sin embargo, estos trabajos no estuvieron exentos de limitaciones, tales como la falta de evidencia empírica y el abordaje con muestras relativamente pequeñas ya que, en general, fueron indagados grupos de sujetos que se desempeñaban como voluntarios en alguna organización particular. En contraste, durante la década de 1990 se asistió al surgimiento de dos nuevos modelos para entender la motivación de los voluntarios: un Modelo Unidimensional y un Modelo Multifactorial.

Cnaan y Goldberg-Glen (1991) revisaron exhaustivamente toda la literatura relacionada con la motivación de los voluntarios y encontraron que gran parte de la investigación previa había sido predominantemente descriptiva y que, en el caso de los modelos de dos o tres factores, pocos estudios habían conseguido probar tales clasificaciones, como tampoco habían sido consideradas la interrelaciones que podrían existir entre los diferentes motivos. Sobre estas limitaciones, los autores identificaron (en su revisión de literatura) y categorizaron (en una escala motivacional) veintiocho motivos por los cuales una persona podía ser voluntaria y, a partir de un abordaje empírico, concluyeron que los voluntarios tenían motivaciones tanto altruistas como egoístas, pero que éstos no distinguían entre los diferentes motivos y, por lo tanto, no actuaban sólo en función de uno de ellos específicamente (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991). En la concepción de estos autores, la experiencia de voluntariado alberga una combinación de motivos y, por tal razón, las motivaciones de los voluntarios deberían abordarse desde un Modelo Unidimensional (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991).

Si bien el Modelo Unidimensional contribuyó con una perspectiva alternativa sobre las motivaciones para el voluntariado, durante la década de 1990 irrumpe con fuerza, en el escenario de los estudios sobre el voluntariado, el Modelo Multifactorial de Clary, Snyder y colegas (1998). Este modelo sentó sus bases en teorías funcionalistas y motivacionales, derivadas especialmente de las teorías sobre el concepto de actitud de investigadores sociales como Katz (1960), Smith, Bruner y White (1956). El análisis funcional de la motivación se aplica a voluntarios y se ocupa de “(...) *the reasons and the purposes, the plan and the goals, that underlie and generate psychological phenomena—that is, the personal and social functions being served by an individual’s thoughts, feelings, and actions*” (Clary et al., 1998, p. 1517).

La idea de que una persona es capaz de realizar importantes sacrificios personales en beneficio de otra persona, sobre todo cuando esta última se encuentra en inferioridad de condiciones y en estado de necesidad, ha fascinado a muchos investigadores y psicólogos (por ejemplo, Clary et al., 1998; Piliavin, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1981; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995). Las preguntas en relación con por qué las personas son voluntarias y qué sustenta la acción voluntaria, son inquietudes fundamentales en la investigación motivacional, conjuntamente con la comprensión de los procesos que *mueven* a la gente a la acción, esto es, los procesos motivacionales que subyacen a la conducta prosocial (Clary et al., 1998). Frente a las más variadas formas que puede adoptar este tipo de ayuda para con el otro, el

voluntariado aparece como ejemplo de un tipo muy diferente de ayuda que a menudo exige una planificación considerablemente mayor a la de una colaboración espontánea, implicando la clasificación de prioridades y la adecuación de las capacidades e intereses personales con un determinado tipo de intervención (Clary & Snyder, 1999). Siendo ello así, una persona que es voluntaria buscará activamente oportunidades para ayudar a los demás; pensará, reflexionará y decidirá –racional y conscientemente– sobre su implicación en voluntariado, a partir del grado en que determinadas actividades ofrezcan una respuesta a sus necesidades personales y, si esta respuesta se hace efectiva, tal actitud podrá, incluso, sostenerse por largos períodos de tiempo (Clary et al., 1998; Clary, Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996).

Los rasgos definitorios y característicos del voluntariado –como un tipo de ayuda sostenida y constante– sugieren la adopción de una perspectiva motivacional para indagar acerca de las motivaciones de los sujetos para involucrarse, comprometerse y participar activamente en la realización de acciones voluntarias (Clary, et al., 1998; Clary & Snyder, 1999). El enfoque funcional ofrece una perspectiva que es explícitamente concerniente con las razones y los propósitos que subyacen a los fenómenos psicológicos (Clary et al., 1998). El enfoque funcional presenta una perspectiva motivacional que conduce a la investigación hacia los procesos personales y sociales que inician, dirigen y sostienen la acción, es decir, se centra en los procesos motivacionales que están por detrás de la acción voluntaria (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Brayley et al., 2013; Clary & Snyder, 1999, 2000; Clary, Snyder, Ridge, Miene, & Haugen, 1994; Clary et al., 1998). Como propuesta central, la investigación funcionalista sostiene que una misma acción puede estar al servicio de diferentes funciones psicológicas (Clary & Snyder, 1999). Esto ofrece razones para entender el hecho de que muchas personas participan en una misma actividad o proyecto de voluntariado, pero los motivos por los cuales se implican pueden ser sustancialmente diferentes en cada una de ellas (por ejemplo, aprender, ayudar, sentirse útil, ganar experiencia profesional, entre otros). Además, el enfoque funcionalista sugiere que importantes eventos psicológicos –como el de embarcarse en un curso de actividades de voluntariado y sostener la implicación en esas actividades durante largos períodos de tiempo– dependerán del grado de coincidencia entre las inquietudes motivacionales de los sujetos con situaciones que pudieran satisfacerlas (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). Atendiendo a las

características de este enfoque, puede argumentarse que el análisis funcional respalda la investigación motivacional en una amplia variedad de procesos cognitivos, afectivos, conductuales en torno al voluntariado (Clary, et al., 1998; Clary & Snyder, 1999).

Las proposiciones centrales de esta perspectiva tienen que ver, por un lado, con el hecho de que la decisión de las personas para involucrarse en actividades de voluntariado— que aparenta ser superficialmente similar entre los sujetos —pueden reflejar marcadas diferencias en los procesos motivacionales subyacentes y, por otro lado, con esta idea fundamental de que las funciones psicológicas a las que da respuestas el voluntariado se manifiestan en la dinámica del desarrollo de esta forma tan particular de ayuda, e influyen fuertemente en las decisiones relacionadas con la iniciación y la continuidad de dicha conducta (Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998).

3.3.1.1. *Antecedentes*

En psicología los temas del funcionalismo tienen una larga y distinguida tradición, reflejándose en las diversas perspectivas que hacen hincapié en los esfuerzos de los individuos para adaptarse y elegir objetivos personales y sociales (Snyder, 1993). Un principio fundamental de esta perspectiva es que las personas realizan acciones al servicio de diferentes funciones psicológicas (Clary et al., 1998). Teóricos como Smith, Bruner, White (1956) y Katz (1960) estudiaron el constructo de actitud y propusieron que las mismas actitudes están al servicio de diferentes funciones o necesidades psicológicas y que, para mantenerlas o modificarlas, será necesario satisfacer o resolver tales necesidades (Katz & Stottland, 1959; Katz, 1960).

En el intento por responder a la pregunta acerca de cuáles son las funciones a las que sirve el voluntariado, Clary y colegas (1998) asumieron esta perspectiva teórica a partir de la adaptación de las taxonomías propuestas por los funcionalistas para referir a las funciones de las actitudes. En este sentido, Smith, Bruner, White (1956) y Katz (1960) describieron cuatro funciones de las actitudes que, aunque con designaciones diferentes, presentan fuertes semejanzas en sus significados. Smith, Bruner y White (1956) definieron que las actitudes están al servicio de las funciones de ajuste social (*social adjustive*), externalización (*externalization*), valoración del objeto (*object appraisal*) y expresividad (*quality of expressiveness*). En la perspectiva de Katz (1960) las actitudes respondían a funciones de tipo instrumental (*utilitarian function*), ego-

defensiva (*ego defensive*), de conocimiento (*knowledge*) y de expresión de valores (*value expressive*). Cada una de ellas es abordada sucintamente a continuación.

Función instrumental o de ajuste social. De acuerdo con Katz (1960) los individuos desarrollan actitudes favorables a objetos y medios que les permitan alcanzar objetivos deseados y positivamente valorados y, contrariamente, desenvuelven actitudes negativas hacia aquellos objetos que le impidan alcanzar tales objetivos. De acuerdo con el autor, las actitudes pueden formarse en dos perspectivas: una basada en los refuerzos recibidos en el pasado, y otra en la utilidad percibida para la consecución de metas en el futuro (Katz, 1960). Atendiendo a ello, puede ocurrir que una actitud generada en el pasado a partir de refuerzos y modelos parentales, tenga actualmente la función de permitir la adaptación del sujeto a la realidad de su entorno familiar o social, por ejemplo (Francis, 2011; Lourenço, 1988; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005; Snyder & Omoto, 2008). En este sentido, cada persona tendrá fines distintos que le posibilitarán adaptarse a su contexto más próximo: puede resultar funcional adoptar actitudes semejantes a las de las personas con las cuales se desea entablar una amistad.

Función ego-defensiva o de externalización. Smith, Bruner, White (1956) y Katz (1960) coincidieron en la idea de que las actitudes permitirían hacer frente a un conflicto psíquico interno (Kruglanski & Stroebe, 2005). Katz (1960) denominó a esta función ego-defensiva y Smith y sus colegas (1956) se refirieron a ella como la función de externalización. Influenciado por la psicología freudiana y neo-freudiana, Katz (1960) refiere que las actitudes hacia objetos sociales tienen sus antecedentes en los mecanismos de defensa del yo. Al respecto, las actitudes que se constituyen a partir de las amenazas del yo contribuirán a su formación para proteger al individuo de ansiedades internas o permitirle enfrentar los peligros externos (Katz, 1960).

Función de conocimiento o valoración del objeto. Según Smith y sus colegas (1956), las actitudes pueden servir a una función de evaluación o valoración del objeto, facilitando las decisiones del sujeto para acercarse o evitar un determinado objeto de actitud. De un modo similar, Katz (1960) propuso que las actitudes pueden servir a una función de conocimiento, ampliando la concepción de valoración del objeto. La diferencia entre ambos es que la adquisición de conocimientos puede estar motivada por la curiosidad en ausencia de preocupaciones pragmáticas o instrumentales, mientras que la función de valoración del objeto pareciera estar orientada a la aproximación o evasión de objetos específicos y, por lo tanto, la función sería relativamente instrumental o pragmática (Kruglanski & Stroebe, 2005). Katz (1960) se centra en la necesidad de la

existencia de un marco de referencia que le permita al individuo una organización cognitiva de su mundo; la actitud, en este caso, orienta al sujeto en su entorno, posibilitándole una óptima adaptación cognitiva a los datos del ambiente, dado que el conocimiento constituye una guía de conducta que permite satisfacer determinadas necesidades y contribuye a organizar el mundo circundante al individuo. De acuerdo con ello, prácticamente todas las actitudes servirían al sujeto para comprender la realidad que lo rodea y poder desenvolverse en ella con facilidad. Por ejemplo, la recuperación rápida de la memoria respecto de la evaluación sobre un objeto de actitud, hace que cuando el sujeto se enfrenta nuevamente con tal objeto sepa con rapidez si se trata de algo positivo o negativo, ahorrándole tener que realizar una nueva evaluación cada vez que se encuentre con ese objeto de actitud (Cacioppo, Harkins, & Petty, 1981).

Función expresiva de valores o expresividad. La manifestación de las actitudes, o su traducción en conductas efectivas, contribuye a la definición pública y privada del autoestima y de los valores centrales del individuo (Rodríguez, 1989). Tanto Smith, Bruner y White (1956) como Katz (1960) argumentan que las actitudes pueden servir al propósito de la auto-expresión, aunque esta función es diferente en ambos marcos (Kruglanski & Stroebe, 2005). Por un lado, Smith, Bruner y White (1956) hicieron hincapié en la función de Ajuste Social (*adjustment social*) como la expresión de una actitud que sirve para regular las relaciones del sujeto con los demás. Katz (1960), por otro lado, destacó la función de auto-expresión como la articulación de los valores internalizados del individuo y, por lo tanto, sirve a los fines de fortalecer el sentido de deseabilidad de sí mismo (Kruglanski & Stroebe, 2005). A esta función se le asigna una forma de identificación con un grupo de referencia ya que, expresando ciertas actitudes y valores propios, el individuo se siente parte de un grupo, pues sus miembros se les asemejan y él puede reconocerse en ellos.

Parte del atractivo de estas teorías funcionalistas reside en la diversidad de actitudes y motivaciones que subyacen a las acciones de los sujetos. Dentro de ese mismo espíritu de la teoría que integra los fundamentos motivacionales de la acción, Clary y sus colegas (1998) propusieron que las diversas funciones identificadas podrían resultar explicativas de la conducta voluntaria, y a partir de allí teorizaron las funciones psicológicas a las que sirve el voluntariado y por las cuales un sujeto se implica en un tipo de conducta con esas características. Así, las funciones de las actitudes proporcionaron las bases que posteriormente dieron origen a las funciones del

voluntariado y, con ello, a la consolidación de un enfoque funcional para el abordaje las actitudes y de las motivaciones para el voluntariado.

3.3.1.2. *Funciones del voluntariado*

El enfoque funcionalista sentó las bases teóricas para que Clary y colegas (1998) comenzaran a estudiar la conducta voluntaria desde esa misma perspectiva, buscando ir más allá de la propia acción voluntaria del sujeto e indagar acerca de cuáles son los procesos motivacionales subyacentes que hacen con que determinadas personas quieran ser voluntarias. Estos investigadores consideraron las funciones teorizadas por Smith, Bruner, White (1956) y Katz (1960), perfeccionando y articulando el papel de la función ego-defensiva a partir de una importante distinción entre la eliminación de los aspectos negativos y la promoción de esfuerzos positivos asociados al ego (Clary et al., 1998). Como resultado obtuvieron un conjunto de seis funciones psicológicas que pueden ser satisfechas mediante la implicación en actividades de voluntariado y que son explicativas de las motivaciones que subyacen a tal implicación: valores (*values*), comprensión (*understanding*), carrera (*carrer*), social (*social*), protección (*protective*) y estima (*enhancement*).

La función *Expresión de Valores* coincide con la función *self-expression* de Katz (1960) y Smith y colegas (1956) y alude a la oportunidad que ofrece el voluntariado para que el individuo pueda expresar sus valores personales relacionados con el altruismo y el humanitarismo (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). En este sentido, la preocupación por los otros es, a menudo, una característica sobresaliente de los voluntarios que los distingue de los no voluntarios, y puede predecir si los sujetos sustentarán su actividad durante períodos más prolongados o si desistirán antes de finalizado el plazo combinado (Clary et al., 1998).

La función *Comprensión* involucra la oportunidad que se ofrece a los sujetos para vivenciar nuevas experiencias de aprendizaje y posibilidades para ejercer los conocimientos, destrezas y habilidades que en otros contextos no podrían desplegar (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). Esta función se corresponde con la de conocimiento de Katz (1960) o de evaluación del objeto (*object appraisal*) de Smith y colegas (1956) y puede manifestarse en el número creciente de personas que esperan aprender más y mejor mediante el desarrollo de una actividad voluntaria (Clary et al., 1998). Como

ejemplo puede pensarse en estudiantes universitarios de medicina o enfermería que se ofrecen como voluntarios en los hospitales o centros de salud con el objetivo de aprender más sobre la propia práctica y, de ese modo, ganar una mayor experiencia profesional.

La función *Social* refleja las motivaciones que refieren a las relaciones con los demás. El voluntariado, en este caso, ofrece oportunidades de estar con los amigos o dedicarse a una actividad que es altamente valorada por otras personas o referentes importantes dentro del contexto social y familiar del sujeto (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). En Smith, Bruner y White (1956) esta función coincide con la de ajuste social. Para traer a colación un ejemplo, existen generaciones de bomberos voluntarios que se implican en dicha actividad porque es considerada como un legado familiar y una tradición que debe mantenerse de generación tras generación.

Vinculada a la función instrumental de Katz (1960), la función *Carrera* alude a los beneficios profesionales que se podrían obtener a partir de la participación en actividades de voluntariado (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998), beneficios tales como acrecentar el currículum vitae, establecer nuevos contactos profesionales, o implicarse en una experiencia que actúe como puente para una futura inserción laboral.

Relacionada con la función ego-defensiva de Katz (1960) o la de externalización de Smith, Bruner y White (1956) la función *Protección* refiere a las motivaciones que involucran procesos asociados con el funcionamiento y la protección del sujeto de las características negativas de sí mismo (Clary, Snyder, & Ridge, 1992). Al respecto, algunas personas se involucran en prácticas de voluntariado a fin de reducir el sentimiento de culpa por ser más afortunados que otros, o también para poder escapar, enfrentar y/o superar problemas personales tales como estados de soledad, depresión, ansiedad. Para ejemplificar podría pensarse en personas con capacidad adquisitiva que realizan actividades sistemáticas de beneficencia a grupos carenciados, o también en personas que, habiendo superado algún tipo de enfermedad oncológica, se ofrecen como voluntarios para trabajar con niños con cáncer (Correia, 2011).

Una última función, *Realización Personal*, implica un proceso motivacional que se centra en el crecimiento y el desarrollo del ego, sobre todo relacionado con los afectos y las emociones (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). El individuo puede crecer y desarrollarse psicológicamente a

través de actividades de voluntariado, mejorando la propia percepción de sí mismo, su autoestima, su bienestar individual y social (Figueira, 2013; Heitor & Veiga, 2012; Kahana et al., 2013).

El mensaje esencial de este enfoque funcionalista, desde la perspectiva por los autores planteada, refiere a la posibilidad de considerar una amplia gama de motivaciones personales y sociales que promueven esta forma tan particular de ayudar al otro y que se enmarca en el fenómeno del voluntariado (Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Clary et al., 1998). Importante es destacar que esta aproximación funcional ocupa una posición interaccionista, en la medida en que las consecuencias que siguen al voluntariado proceden de la combinación de las motivaciones de los individuos y las oportunidades que se les haya ofrecido para satisfacerlas (Clary & Snyder, 1999).

Durante más de una década, los teóricos funcionalistas del voluntariado han contribuido con estudios sobre la base del *Volunteer Function Inventory* y discusiones en torno de un modelo de múltiples factores en relación con las motivaciones para el voluntariado (Clary & Snyder, 2000; Clary, Snyder, Ridge, Miene, & Haugen, 1994; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Omoto y Snyder, 1995; Snyder, Clary y Stukas, 2000; Stukas, Clary, & Snyder, 1999).

A modo de síntesis se puede decir que diversos investigadores han abordado el estudio de la relación entre motivación y voluntariado a partir de alguno de los modelos teóricos presentados: modelos de dos o tres factores, unidimensional, o modelo multifactorial. Okun, Barr y Herzog (1998) consideraron estos tres modelos simultáneamente y, curiosamente, no encontraron apoyo para los modelos de dos o tres factores, así como tampoco para el modelo unidimensional. Fue el modelo multifactorial que recibió el apoyo cualificado de estos investigadores ya que mejor se ajustaba a los datos por ellos obtenidos (Okun, Barr, & Herzog, 1998).

Atendiendo al desarrollo teórico precedente y a las características particulares de los sujetos la muestra que conforman la investigación presente (estudiantes universitarios voluntarios y no voluntarios), se realizará una vuelta a la teoría funcionalista de las actitudes, a partir de la propuesta de Clary y colegas (1998), colocando el énfasis en el estudio de las *actitudes* de los estudiantes universitarios frente al voluntariado, en el marco de un modelo de expectativa-valor de las actitudes, que se presenta a continuación.

3.3.3. Modelo de Expectativa-Valor de las actitudes frente al voluntariado

El modelo de expectativa-valor (Fishbein, 1963; Fishbein & Ajzen, 1975) ha sido (y sigue siendo) el modelo más utilizado por los teóricos en el abordaje de la relación entre actitudes y creencias (Kruglanski & Stroebe, 2005). Desde esta perspectiva, una actitud individual hacia un objeto determinado de actitud dependerá del valor subjetivo vinculado a los atributos del objeto (o a sus consecuencias), ponderados por la probabilidad subjetiva de que el objeto esté asociado con esas características o consecuencias (Fishbein & Ajzen, 1975). En otros términos, la actitud general de un individuo hacia un objeto refleja la suma total de las evaluaciones de los distintos atributos asociados con el objeto de actitud, cada uno multiplicado por la probabilidad subjetiva de atribuirse a dicha asociación (Kruglanski & Stroebe, 2005).

Rosenberg (1960) fue, probablemente, el primero en introducir explícitamente el modelo de expectativa-valor en el área de las actitudes (Kruglanski & Stroebe, 2005), hipotetizando que la actitud hacia un objeto determinado será más positiva si el objeto de actitud es percibido como un instrumento para alcanzar objetivos (o consecuencias) valorados positivamente, y para bloquear aquellos que tienen un valor negativo para el individuo (Rosenberg, 1960). Sin embargo fue Fishbein (1963) quien desarrolló el enfoque de expectativa-valor en una teoría general de las actitudes. Mientras que la formulación de Rosenberg (1960) se restringe a los objetivos, valores o atributos de interés y, por lo mismo, a las relaciones instrumentales entre el objeto y la actitud, la formulación de Fishbein (1963) no limita los atributos del objeto de actitud a la noción de instrumentalidad –tan importante para el logro de objetivos extrínsecos– sino que considera una concepción más general de atributo que incluye, también, características intrínsecas del objeto (Kruglanski & Stroebe, 2005).

En el campo de la Psicología, el enfoque de expectativa-valor agrupa a un conjunto de teorías motivacionales, de base racional y orientación cognitiva, que tiene sus raíces conceptuales en el análisis motivacional de la conducta social de Lewin (1938) y en el modelo cognitivo de la motivación de Tolman (1951), siendo que el núcleo central de estas teorías propone que el comportamiento humano es, principalmente, consciente, racional y dirigido a objetivos o metas. Las primeras contribuciones de estos autores, así como las de Rotter (1966) y Atkinson (1964), fueron revisadas durante muchos años, lo cual pone de manifiesto que la aplicación de los modelos de expectativa-valor poseen un valor heurístico en muchos campos de

investigación, tales como los de conductas de logro (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965; Feather, 1988; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992), toma de decisiones (Hagemeier & Newton, 2010), valor de las tareas y rendimiento académico (Liem, Lau, & Nie, 2008), conducta de ayuda, altruista o comportamiento prosocial (Feather & Newton, 1982).

El enfoque de expectativa-valor (o expectativa-valencia en la denominación de Feather & Newton, 1982) establece que la motivación de un individuo para perseguir una acción resulta del valor (percibido) de un resultado y de la expectativa (probabilidad percibida) de alcanzar ese resultado (Feather & Newton, 1982). De acuerdo con ello, podría suponerse que las acciones de una persona (por ejemplo, la decisión de implicarse como voluntario en una organización) estarán relacionadas con el esquema de valores de su entorno psicológico (por ejemplo, el valor asociado con los objetivos y metas de esa misma organización y los métodos o estrategias que emplea para alcanzar sus fines). Además, el comportamiento generado no sólo dependerá de la pauta de valores, sino también del modo en que las expectativas del individuo conduzcan a consecuencias atractivas o aversivas (Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005; Feather & Newton, 1982; Kruglanski & Stroebe, 2005). Por ejemplo, una persona puede encontrar que los objetivos y actividades de una determinada organización son muy atractivos, y a su vez creer que sus esfuerzos individuales no contribuirán al logro de esos fines, ya sea porque no se siente calificada o porque la organización parece tener pocas probabilidades de éxito con o sin ayuda adicional; sin embargo, otro sujeto con el mismo patrón de valores podrá creer que sus esfuerzos personales sí aportarán sustancialmente al progreso de la organización en la consecución de sus objetivos (Feather & Newton, 1982). Estas expectativas, diferentes en cada sujeto, pueden afectar la fuerza motivacional para ofrecer ayuda, la cual es definida a partir de la combinación entre las expectativas del sujeto frente a una situación determinada y la valoración que realiza sobre la misma (Ajzen & Fishbein, 2005; Fishbein & Ajzen, 1975; Feather & Newton, 1982).

En su forma más simple, el enfoque de expectativa-valor propone que la motivación de un individuo para llevar a cabo una acción determinada es una función de: (a) la valencia o valor percibido de un resultado, y (b) la expectativa o probabilidad percibida de alcanzar ese resultado (Kruglanski & Stroebe, 2005). Esto quiere decir que no existe fuerza motivacional si alguno de estos dos componentes –valor o expectativas– están ausentes (Ajzen & Fishbein, 1977), aunque ello no signifique que

son las únicas variables a ser consideradas en un análisis motivacional encarado desde esta perspectiva (Ajzen & Fishbein, 1977; Feather & Newton, 1982).

Palmgreen (1985, en Hu & Leung, 2003) explica que la expectativa (o creencia), es la probabilidad percibida de que un objeto posee un cierto atributo o característica particular, mientras que el valor (o evaluación) refiere al grado de afecto –positivo o negativo, atractivo o aversivo, a favor o en contra– hacia dicho atributo (Hu & Leung, 2003). En contextos universitarios, se podría pensar que un determinado comportamiento –participar en actividades de voluntariado por ejemplo– podría ser estudiado como un proceso de decisión que se rige por las evaluaciones del estudiante, que dependerán de los juicios de valor asociados al voluntariado. Los juicios de expectativa-valor, en este sentido, podrían afectar las intenciones de participación en este tipo de actividades, fundamentalmente por la influencia que ejercerán sobre las actitudes del estudiante frente al voluntariado.

¿Cómo puede llevarse a la práctica este modelo de expectativas y valores con el fin de predecir la voluntad de una persona para implicarse en actividades de voluntariado? De acuerdo con Feather y Newton (1982) los valores, las actitudes y expectativas también pueden mediar la participación en la acción social organizada formalmente. Las personas pueden afiliarse a las organizaciones voluntarias por razones totalmente ajenas a los valores que las organizaciones promueven. Por ejemplo, pueden sentirse atraídas por una cierta organización a causa de la influencia social, porque sus amigos son miembros de tal organización o porque la pertenencia satisface algunas de sus necesidades; en otros casos el compromiso voluntario puede ser impulsivo y sin previa reflexión, o bien puede estar cuidadosamente pensado con la debida atención a las posibles consecuencias; puede, también, ser obligado por una situación determinada (por ejemplo ante emergencias humanitarias causadas por desastres naturales); puede suponer un estado de estrés y de conflicto, o implicar convicciones fuertes y, por lo tanto, la decisión de asumir el compromiso voluntario se torna más sencilla. Estas diversas posibilidades “motivacionales” son indicativas de que el comportamiento voluntario es profundamente complejo y, por lo mismo, presenta dificultades para ser capturado en un modelo simple (Feather & Newton, 1982).

Ante este panorama se argumenta a favor de un abordaje de las actitudes frente al voluntariado desde un enfoque de expectativa-valor ya que, considerado como un modelo cognitivo del proceso motivacional, posibilitaría analizar las actitudes en

términos de las expectativas que los sujetos poseen frente al voluntariado y de la valoración que realizan de tales cogniciones.

La actitud de una persona hacia el objeto de actitud es una función de la expectativa de los sujetos en torno al objeto de actitud, y del valor de los atributos asociados al objeto, es decir, la probabilidad subjetiva de que el objeto de actitud esté caracterizado por estos atributos (Kruglanski & Stroebe, 2005). Una actitud se predice mediante la suma de los productos que resultan al multiplicar los componentes del valor y de la expectativa asociada a cada atributo (Ajzen & Fishbein, 1977), de acuerdo con la fórmula matemática siguiente:

$$A_0 = \frac{\sum b_i \cdot e_i}{n}$$

Esta fórmula representa que A_0 es la actitud frente a un objeto; b_i refiere a la creencia i sobre O , (o sea la probabilidad subjetiva de que O esté relacionado con el atributo i); e_i alude a la evaluación o valoración del atributo i ; n es representativo del número de creencias (Kruglanski & Stroebe, 2005). En el marco de esta investigación se podría definir que: A_0 es la actitud frente al voluntariado; b_i refiere a las funciones del voluntariado, es decir a protección, comprensión, expresión de valores, ajuste social, realización personal, desarrollo profesional, como atributos funcionales del voluntariado (o sea la probabilidad subjetiva de que el voluntariado esté relacionado con esas funciones teorizadas); e_i alude a la evaluación de los atributos funcionales de acuerdo a las valoraciones informadas por los sujetos y, finalmente, n es representativo del número de funciones teorizadas, en este caso seis.

Importantes fueron las contribuciones de los teóricos funcionalistas al panorama de la investigación actual, definiendo las funciones psicológicas al servicio de las cuales actúa el voluntariado y que representan algunas de las razones por las cuales los individuos adoptan conductas voluntarias: protección, comprensión, expresión de valores, ajuste social, realización personal y carrera (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Snyder, 1993). Como puede verse en el gráfico 3.2, estas funciones son consideradas y teorizadas, en el marco de la presente investigación, como atributos o características funcionales del voluntariado las que, valoradas por estudiantes universitarios, permitirán una aproximación al conocimiento sobre sus actitudes frente al objeto. Se sostiene que las actitudes individuales, sin embargo, no sólo son producto

de la valoración de los sujetos sobre sus características funcionales, sino que, además, pueden ser definidas y modeladas por el efecto de otros factores de naturaleza contextual y personal, que contribuyen a la formación y el sustento de una determinada actitud.

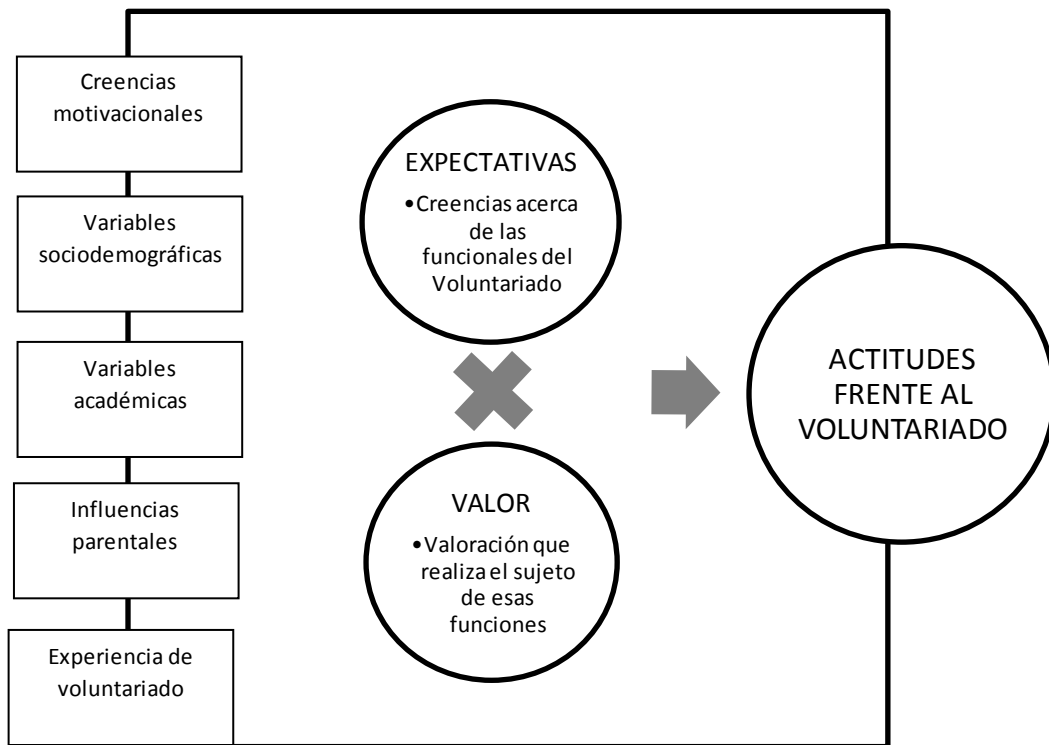


Gráfico 3.2. Modelo de expectativa-valor de las actitudes frente al voluntariado

Este modelo de análisis de actitudes, en términos de expectativas y valor percibido, y de la influencia de factores contextuales y personales, se presenta como un modelo conceptual válido para el abordaje de las actitudes de los jóvenes universitarios frente al voluntariado, que podrá aportar elementos útiles a la comprensión del por qué la implicación de los estudiantes en actividades de voluntariado alcanza niveles tan bajos de participación.

3.4. Evaluación del voluntariado

Dado su carácter multidimensional, cómo y qué evaluar del voluntariado se torna una tarea compleja, pues el tipo de abordaje teórico y metodológico estará sujeto a los objetivos que se persigan, a los problemas a los que se pretenda dar una respuesta, al objeto concreto de investigación y a los sujetos que aportarán la información precisa sobre tal objeto, pudiendo ser el propio voluntario, la organización u organizaciones voluntarias, los beneficiarios de la ayuda voluntaria, la propia comunidad, hospitales, escuelas, barrios, universidades, y tantos otros sujetos y objetos cuantas preguntas de investigación en torno al fenómeno existan.

No obstante, una de las cuestiones más abordadas en el campo de la psicología ha sido –y continúa siendo– el estudio de las motivaciones para el voluntariado: la actitud de una persona que cede su tiempo, energías y competencias personales en favor de otros, se ha transformado en un fenómeno atractivo y fascinante para muchos investigadores que buscan develar cuáles son y cómo se desarrollan los procesos motivacionales y cognitivos que entran en juego ante la decisión individual de participar y sostener –por periodos prolongados de tiempo– una actividad enmarcada en un proyecto de voluntariado. Tanto es así que el estudio de las motivaciones que subyacen a la acción del voluntario se ha tornado objeto de estudio de un sinnúmero de investigaciones desarrolladas tanto en contextos de voluntariado (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Bruyere & Rappe, 2007; Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010; Clary & Snyder, 1991; Clary et al., 1998; Cnaan & Goldberg-Glen, 1991; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Gidron, 1978; Okun, Barr, & Herzog, 1998; Snyder, Clary, & Stukas, 2000), como en contextos académicos (Burns, Reid, Toncar, Fawcett, & Anderson, 2006; Clary et al., 1998; Holdsworth, 2010; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; McClelland, Atkinson, & Lowell, 1953; Tapp, & Spanier, 1973; Wu, Lo, & Liu, 2009), las cuales continúan aportando a la comprensión de este complejo fenómeno motivacional, que puede llevar a las organizaciones voluntarias a diseñar nuevas estrategias para convocar, reclutar y retener a los voluntarios.

Uno de los instrumentos frecuentemente utilizado para el estudio de las motivaciones de los voluntarios es el *Volunteer Function Inventory* de Clary y colegas (1998), que ya fue mencionado en apartados precedentes. Sobre la base de las teorías funcionales de las razones, propósitos y motivaciones que subyacen a la conducta humana, Snyder y Omoto (1990), Clary y Snyder (1991), Clary, Snyder y Ridge (1992),

Clary y colegas (1998) analizaron la investigación empírica sobre el voluntariado, identificando seis funciones personales y sociales o motivaciones que son atendidas mediante el voluntariado (entendido como un tipo de ayuda particular, sostenido y constante), las cuales fueron compactadas en el *Volunteer Function Inventory* (VFI), una escala fiable y válida, con una base conceptual sólida, que cuenta con numerosa evidencia empírica (Clary, Snyder, & Ridge, 1992). El VFI se compone por 30 ítems y su modalidad de respuesta se organiza en una escala tipo *Likert* de 7 puntos (1 = “nada importante”, 7 = “muy importante”). Las funciones o motivaciones identificadas son: (a) *protection* ($\alpha = .82$) función para escapar a las cualidades o sentimientos personales negativos; (b) *values* ($\alpha = .82$) actúa sobre las creencias profundamente arraigadas sobre la importancia de ayudar a los demás; (c) *carrer* ($\alpha = .85$) búsqueda de maneras de explorar oportunidades de empleo o crecer en el ambiente de trabajo y desarrollo profesional; (d) *social* ($\alpha = .83$) conforme a la influencia normativa de los otros significativos y a una necesidad de desarrollar y fortalecer los lazos sociales; (e) *understanding* ($\alpha = .84$) participación en actividades que satisfagan el deseo de aprender, adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades; (f) *enhancement* ($\alpha = .85$) refiere a una necesidad de crecimiento y desarrollo del autoestima (Clary et al., 1998).

Los autores desarrollaron una serie de estudios en torno a este instrumento y con objetivos diferentes, siendo que uno de ellos fue intentar capturar el conjunto de motivaciones para el voluntariado en una muestra más joven y en circunstancias más diversificadas donde ser voluntario no representara la característica más sobresaliente de la muestra, y atendiendo a que en estudios previos los participantes fueron exclusivamente voluntarios con edad promedio de 40.9 años (Clary et al., 1998). En un estudio posterior participaron 534 estudiantes de cursos psicología de la Universidad de Minnesota, cuya edad promedio fue de 21.25 años, 320 tenían experiencia como voluntarios y 213 indicaron no tenerla (2 sujetos no proporcionaron esta información). En una muestra más diversa y en circunstancias de inactividad voluntaria, los resultados confirmaron la estructura factorial del VFI con seis motivaciones para el voluntariado, aunque el orden de extracción de los factores difirió en relación a la obtenida en una muestra de voluntarios jóvenes y mayores, destacándose en primero y segundo lugar las motivaciones *enhancement* y *carrer*, y *understanding* en último lugar (Clary et al., 1998).

Las propiedades psicométricas del VFI han sido comprobadas en varias investigaciones, en contextos socio-culturales diferentes al norteamericano donde tuvo origen y en una amplia variedad de muestras con características diversificadas, (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Bruyere & Rappe, 2007; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Figueira, 2013; Finkelstein, 2009; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Okun & Schultz, 2003; Wu, Lo, & Liu, 2009), aportando a la solidez teórica y empírica del VFI como instrumento confiable y válido para evaluar las motivaciones que subyacen a la conducta del voluntario.

Poco tiempo después, con el objetivo de evaluar las motivaciones de los voluntarios en Austria Occidental, Esmond y Dunlop (2004) desarrollaron un instrumento que resultó de la combinación del *Volunteer Motivation Inventory* (VMI) de McEwin y Jacobsen-D'Arcy (2002) y del *Volunteer Function Inventory* (VFI) de Clary, Snyder y Ridge (1992). El *Volunteer Motivation Inventory* (designación que mantuvieron los autores para la escala) compuesto por 44 ítems y cuyo tipo de respuesta se organiza en una escala de concordancia de 5 puntos ("totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo"), fue aplicado a 778 voluntarios activos. El VMI identifica diez categorías motivacionales, seis de las cuales fueron encontradas, previamente, por Clary, Snyder y Ridge (1992): (1) *values* ($\alpha = .73$) involucra firmes creencias acerca de la importancia de ayudar a los demás (Clary, Snyder y Ridge, 1992); (2) *reciprocity* ($\alpha = .69$) refiere a la creencia de que "lo que va, siempre vuelve", que ayudar a los demás, hacer el bien, trae consecuencias significativas para los propios voluntarios; (3) *recognition* ($\alpha = .62$) refiere a que el individuo está motivado para ser voluntario al recibir reconocimiento por sus habilidades y contribuciones en su labor voluntaria; (4) *understanding* ($\alpha = .80$) alude a la motivación para aprender más sobre el mundo y adquirir nuevas habilidades y competencias a través de la experiencia de voluntariado (Clary, Snyder y cunbreras, 1992); (5) *reactivity* ($\alpha = .72$) refiere a que los voluntarios están motivados por una necesidad de hacer frente a sus propios problemas personales y evitar que otros pasen por lo mismo; (6) *social* ($\alpha = .82$) refiere a la motivación por la cual los individuos tratan de adaptarse a las influencias normativas de los otros significativos (Clary, Snyder y Ridge, 1992); (7) *protective* ($\alpha = .75$) trata de un motivo mediante el cual los voluntarios buscan reducir sentimientos negativos sobre sí mismos, por ejemplo, culpa (Clary, Snyder y Ridge, 1992); (8) *social interaction* ($\alpha = .80$) es una motivación para construir redes sociales y disfrutar de la interacción con los demás; (9) *career development* ($\alpha =$

.77) refiere a la posibilidad de establecer conexiones con personas y ganar experiencia en un área que puede llegar a ser beneficiosa para encontrar un empleo posteriormente; (10) *self-esteem* ($\alpha = .71$) motivación por la cual los voluntarios buscan aumentar sus propios sentimientos de autoestima (Esmond & Dunlop, 2004).

Los sujetos de la muestra indicaron que la motivación *values* (basadas en las creencias profundamente arraigadas sobre la importancia de ayudar a los demás) es la más importante del conjunto, seguida por *reciprocity* y *recognition*. *Social interaction*, *reactivity*, *social*, *protective*, y las motivaciones *carrer development*, fueron percibidas como de poca importancia, alcanzando puntuaciones por debajo de la media. Por su parte, *reciprocity*, *social interaction*, *carrer development* y *reactivity* mostraron una mayor variación entre los voluntarios (Esmond & Dunlop, 2004).

En relación con variables demográficas, los autores han encontrado una fuerte correlación negativa entre edad y desarrollo de carrera, indicando que los voluntarios más jóvenes reportaron estar más motivados para ser voluntarios por las oportunidades que el voluntariado ofrece para desarrollar sus carreras profesionales. Por otro lado, también han encontrado correlaciones moderadas y negativas entre edad y las motivaciones sociales, autoestima y reconocimiento, siendo que voluntarios mayores indicaban estar menos motivados por estos factores que los participantes más jóvenes. También, han destacado la existencia de diferencias significativas entre voluntarios hombres y mujeres, siendo las mujeres realizan voluntariado más motivadas por el desarrollo de carrera (Esmond & Dunlop, 2004). En general, el VMI es un instrumento robusto en la evaluación de diez motivaciones para el voluntariado, y proporciona una imagen más completa –según los propios autores– del complejo estudio de las motivaciones de los voluntarios.

Law (2008) ha observado que la mayoría de las investigaciones que giran en torno a la motivación de los voluntarios utiliza la perspectiva motivacional del VFI. Sin embargo, este autor ha encontrado que el VFI presenta ciertas limitaciones cuando se pretenden evaluar esas motivaciones en adolescentes chinos (fundamentalmente en términos socio-culturales), razón que lo llevó a revisar el VFI y a crear la *Revised Personal Functions of the Volunteerism Scale* (R-PFVS). La R-PFVS consta de 32 ítems y los estudiantes responden a cada uno de ellos en una escala de concordancia de 5 puntos. Law (2008) identificó siete dimensiones conceptuales que subyacen a la escala: (1) función *altruistic concern* ($\alpha = .65$) tiene que ver con expresar los valores pro-sociales relacionados con el altruismo (coincide con la función valores del

VFI); (2) función *learning* ($\alpha = .89$) refiere a una motivación para aprender nuevas habilidades y conocimientos (coincide con la función comprensión del VFI); (3) función *future plan* ($\alpha = .80$) para fortalecer el currículum vitae y diseñar planes de carrera futuros (coincide con la función de la carrera del VFI); (4) función *socializing* ($\alpha = .82$) refiere a un tipo de motivación que busca el buen relacionamiento con los compañeros; (5) función *prosocial competence* ($\alpha = .74$) alude al desarrollo de un sentido de competencia en la ayuda a los demás; (6) función *civic responsibility* ($\alpha = .69$) relacionada con la construcción de una comunidad mejor a través de la acción participativa; (7) función *well-being* ($\alpha = .83$) refiere a un motivo que busca mejorar el sentido positivo de sí mismo u olvidar los problemas personales por los el sujeto que atraviesa (resulta de una combinación entre las funciones estima y protección del VFI).

En un estudio piloto con 192 estudiantes adolescentes, Law (2008) obtuvo resultados satisfactorios en términos de fiabilidad de la escala total ($\alpha = .89$). Además, encontró que la puntuación de los estudiantes voluntarios fue significativamente superior a la de los alumnos no-voluntarios. En un estudio posterior (Law, Shek, & Ma, 2011) 5946 adolescentes en Hong Kong respondieron a la escala y el valor de *alpha de Cronbach* fue .91. Los resultados de este estudio evidenciaron fuertes correlaciones en la R-PFVS: entre las funciones competencias pro-sociales, de responsabilidad civil y de aprendizaje; entre las funciones valores y todas las del VFI, siendo que la correlación entre valores y comprensión fue la más elevada. Sin embargo, entre plan futuro y la función altruista las correlaciones fueron inferiores (Law, Shek, & Ma, 2011). En términos generales, la R-PFVS se presenta como un instrumento fiable y válido para el estudio de las motivaciones en adolescentes chinos, pudiendo, también, ser utilizada para analizar los cambios que se producen en esos motivos después de una participación concreta, así como para pensar en las estrategias para sostener las fuentes de satisfacción y motivación de los voluntarios (Law, Shek, & Ma, 2011).

En otra perspectiva, y más recientemente, Chacón, Pérez, Flores y Vecina (2010) cuestionaron el hecho de que la mayoría de los estudios sobre motivaciones para el voluntariado se llevan a cabo mediante la utilización de cuestionarios estandarizados – entre los cuales se destaca el VFI– y que son muy pocas las investigaciones que abordan tal temática a partir de una pregunta abierta a los propios sujetos acerca de los motivos por los cuales son voluntarios. Según Chacón, Pérez, Flores, y Vecina (2010) los cuestionarios tienden a sobreestimar el número de motivaciones y a subestimar su

variedad, razón que los condujo a analizar las respuestas cualitativas a una pregunta abierta realizada a 1.515 voluntarios españoles, que indagaba directamente por sus motivaciones. La edad media de los participantes fue de 31 años, oscilando entre los 15 y los 82 años de edad, con nivel educativo elevado (más del 50% tenía estudios universitarios) y pertenecientes a 132 organizaciones socio-asistenciales y ecologistas. Los resultados del estudio evidenciaron que los voluntarios manifiestan, en promedio, dos motivos para ser voluntarios y que Valores (*values* en el VFI) es la motivación que con mayor frecuencia se cita y se considera más importante por la mayoría de los sujetos de la muestra. El estudio ha mostrado, también, que el orden de importancia de los motivos valorados a través de los cuestionarios difiere significativamente del encontrado mediante pregunta abierta, y como argumento indican que cuando se emplean cuestionarios, el motivo Comprensión (*understanding* en el VFI), por ejemplo, es el primero o el segundo más valorado por los voluntarios, mientras que en caso de una pregunta abierta su importancia se reduce considerablemente y es la función Valor que se revela como el motivo principal para el voluntariado (Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010). Por otro lado, los investigadores destacaron que esta motivación pareciera coexistir con otras más diversas que generalmente no son contempladas en los cuestionarios cerrados –y que surgieron dentro de las categorías y subcategorías creadas *a priori* para encuadrar las respuestas de los sujetos– tales como compromiso organizacional o interés por la actividad (Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010). De acuerdo con este planteo, los autores sugieren el empleo de los dos métodos (cuestionario y pregunta abierta) para evaluar las motivaciones de los voluntarios, y la adaptación de los cuestionarios existentes o el desarrollo de otros nuevos que incorporen los motivos detectados no sólo por los cuestionarios estandarizados sino también mediante preguntas abiertas.

En relación con estos cuatro instrumentos que abordan motivación y voluntariado [VFI (Clary et al., 1998), VMI (Esmond & Dunlop, 2004), R-PFVS (Law, 2008; Law, Shek, & Ma, 2011), pregunta abierta (Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010)] puede observarse que el VMI, la R-PFVS y la pregunta abierta (PA), no sólo parten de los presupuestos teóricos del VFI, sino que transformándolas, adaptándolas o combinándolas con otras nuevas, se apropian de las motivaciones teorizadas por este enfoque y, en definitiva, se dirigen a analizar el mismo constructo motivacional latente. El VFI no sólo representa el *background* de los instrumentos restantes sino que se integra en ellos, pues las funciones persisten en los diversos instrumentos. Ello adquiere

claridad cuando se observa que la función *undertanding* del VFI se representa en *understanding* (VMI), *learning* (R-PFVS) y conocimiento (PA); *values* en *values* (VMI), *altruistic concern*, *civic responsibility* (R-PFVS) y valores (PA); *social* se integra en *social*, *social interaction* (VMI), *sozializing* (R-PFVS) y ajuste social (PA); *carrer* aparece también como *carrer development* (VMI), *future plan* (R-PFVS) y mejora del currículum (PA); *protective* se refleja en *reactivity*, *protective* (VMI), *well-being* (R-PFVS) y defensa del yo (PA); *enhancement* puede entenderse en *recognition*, *self-esteem* (VMI), *prosocial competence*, *well-being* (R-PFVS) y mejora de la estima (PA). La tabla 3.3, de elaboración propia, puede resultar clarificadora en este caso.

Cabe aclarar que una función motivacional del VMI y tres de la PA, no fueron motivaciones derivadas del VFI, sino que emergieron del propio contexto de aplicación de un modo independiente y, por lo tanto, se sugiere tener en cuenta para futuras investigaciones. Tal es el caso de *reciprocity*, compromiso organizacional, interés en la actividad y condiciones, respectivamente.

Tabla 3.3. Correspondencia entre las dimensiones de VFI, VMI, R-PFVS y PA

VFI (Clary et al., 1998)	VMI (Esmond & Dunlop, 2004)	R-PFVS (Law, Shek, & Ma, 2011)	Pregunta Abierta (Chacón et al., 2010)
Undertanding	Understanding	Learning	Conocimiento
Values	Values	Altruistic concern Civic responsibility	Valores
Social	Social Social interaction	Future plan	Ajuste social
Carrer	Carrer development	Well-being	Mejora del currículum
Protective	Reactivity, Protective	Prosocial competence Well-being	Defensa del yo
Enhancement	Recognition Self-esteem	Learning	Mejora de la estima
Otras categorías			Compromiso organizacional Interés en la actividad Condiciones
Reciprocity			

VFI = Volunteer Function Inventory; VMI = Volunteer Motivational Inventory; R-PFVS = Revised Personal Functions of the Volunteerism Scale.

Fuente: elaboración de la autora

Otra cuestión a considerar de estos instrumentos descriptos, y que representa un elemento común, tiene que ver con la direccionalidad de cada uno de los ítems, afirmaciones o preguntas, esto es, atendiendo a su formulación se observa que estos instrumentos metodológicos parten de la concepción de que los sujetos respondientes son voluntarios, o bien, ya pasaron por una experiencia de voluntariado. En el caso de la PA, la muestra a partir de la cual se recolectaron los datos cualitativos era

exclusivamente voluntaria, pues Chacón y sus colegas (2010) indagaron abiertamente sobre las motivaciones por las cuales eran voluntarios a sujetos que participaban activamente en diferentes organizaciones socio-asistenciales o ecologistas de España. En el caso del VFI, del VMI y de la R-PFVS, las tres escalas fueron administradas a poblaciones voluntarias, pero también a sujetos no-voluntarios, y es aquí que cobra importancia el tipo de formulación utilizado para la construcción de los ítems, pues estos apuntan claramente a un tipo de receptor que es o tiene experiencia de voluntariado. En la revisión de sus elementos, ninguno de los autores ha hecho referencia a algún tipo de adaptación sintáctica. Una revisión más minuciosa de cada escala podría dar cuenta de ello.

Más allá de estas consideraciones, estas formas de aproximarse al objeto de estudio han aportado de un modo significativo a la comprensión de las motivaciones subyacentes a la acción voluntaria y a la promoción de este fenómeno en sus diversos contextos culturales, sociales y académicos.

En una perspectiva diferente, Law (2008) observó que, si bien la participación en voluntariado es un indicador de calidad de vida, la mayoría de las investigaciones tienden a centrarse sólo en los aspectos positivos de esta participación. Por esta razón creó la *Beliefs Against Volunteering Scale* (BAV) con la finalidad de evaluar las creencias negativas que subyacen al voluntariado en los adolescentes de Hong Kong (Law, 2008). Law y Shek (2011) utilizaron este instrumento que consta de 14 ítems valorados en una escala de concordancia de 6 puntos, lo cual indica que cuanto más alto es el puntaje que el sujeto le otorga, más negativas serán sus creencias sobre el voluntariado. La BAV ($\alpha = .96$) identifica dos dimensiones o factores específicos: *conceptual bias*, sesgo conceptual ($\alpha = .91$) e *instrumental bias*, sesgo instrumental ($\alpha = .81$), ambos constructos estrechamente relacionados. Estos investigadores administraron la BAV a 5.946 adolescentes chinos ($M = 14.17$), encontrando que entre voluntarios y no-voluntarios, estos últimos otorgaron puntuaciones superiores en la escala, es decir, los adolescentes que no son voluntarios sostienen creencias más negativas sobre el voluntariado comparados con los adolescentes voluntarios.

La BAV obtuvo validación externa a partir del estudio de correlaciones con la *Revised Personal Functions of the Volunteerism Scale* (R-PFVS) de Law, Shek y Ma (2011), que evalúa creencias positivas sobre el voluntariado. Tal como habían predicho los investigadores, las correlaciones fueron negativas. Ello significa que la BAV puede

ser considerado como un instrumento que aporta información válida y confiable respecto de creencias negativas que subyacen al voluntariado (Law & Shek, 2011).

Más allá de las limitaciones que pudiera presentar la investigación de Law y Shek (2011), fundamentalmente en términos culturales y en relación al tipo de muestra utilizada, cabe destacar que es un estudio pionero en la construcción de un instrumento validado para evaluar las creencias negativas subyacentes en los adolescentes respecto del voluntariado (Law & Shek, 2011) y, por lo mismo, con gran utilidad práctica para futuras investigaciones en el área.

Considerando que la presente investigación tiene por objetivo estudiar las actitudes de los estudiantes universitarios frente al voluntariado –independientemente de ser o no voluntarios– se realizó un rastreo bibliográfico a fin de detectar instrumentos que evalúen “actitudes” y “voluntariado”, en una primera instancia, “actitudes”, “voluntariado” y “estudiantes universitarios”, en una segunda. Tal rastreo se llevó a cabo sin mucho éxito, pues aunque existen investigaciones de lo más variadas sobre el voluntariado por un lado, y las actitudes, por el otro, no se han encontrado estudios específicos que coloquen al voluntariado como objeto de actitud, a excepción de Law y Shek (2011) que evaluaron las creencias negativas en torno al voluntariado. Otras investigaciones, en cambio, colocan el foco en determinados aspectos del voluntariado, como la motivación de los voluntarios, el impacto en la comunidad, en los beneficiarios, en los propios voluntarios. Respecto de las “actitudes”, existen tan variadas investigaciones sobre actitudes cuantos objetos de actitud pudieran existir, por ejemplo, actitudes hacia los inmigrantes (Dias, Garcés, & Ródenas, 1997), hacia los indigentes o personas que viven en la calle (Miguel, Ornelas, & Maroco, 2010), actitudes hacia uno mismo y el medio ambiente (Veiga, 2006), actitudes frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Vala & Caetano, 1993). Investigaciones más vinculadas se dirigieron a evaluar la empatía (Veiga & Santos, 2011), las actitudes hacia las organizaciones de caridad y la donación de dinero (Webb, Green, & Brashear, 2000), otros han estudiado la actitud generada en los voluntarios ante la violación de una determinada norma social (García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012), o la influencia del voluntariado en la formación de actitudes morales y cívica (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Epure, 2013; García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012). En general, existe un vacío en la literatura sobre investigaciones e instrumentos para evaluar las actitudes de los sujetos hacia el voluntariado. No obstante, pueden destacarse tres instrumentos que abordan constructos próximos al voluntariado, tales como la

actitud hacia la ayuda (Nickell, 1998), la actitud hacia el servicio comunitario (Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000) y la actitud de los estudiantes hacia el Service-Learning (Moely et al., 2002).

Con el objetivo de evaluar creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con la ayuda, Nickell (1998) desarrolló una escala multidimensional de actitud, la *Helping Attitude Scale* (HAS). La HAS ($\alpha = .86$) está compuesta por 25 ítems, de los cuales 15 refieren a actitudes positivas hacia la ayuda y 10 expresan actitudes negativas. Lamentablemente no fue posible acceder a otros resultados sobre esta escala, no obstante, en la información disponible se verifica que fue aplicada a 106 estudiantes universitarios de *Moorhead State University*, juntamente con otras escalas elegidas por el autor para validar la HAS, entre las cuales se destaca la *Internal-External Locus of Control Scale* de Rotter (1966). Respecto a ello, Nickell (1998) encontró que la HAS y el locus de control interno correlacionan significativa y positivamente, y que, además, los sujetos se diferencian en función del sexo, siendo las mujeres quienes tienen actitudes más positivas hacia la ayuda, comparadas con los hombres (Nickell, 1998). De acuerdo con los diversos estudios de validación llevados a cabo por el autor (ver Nickell, 1998) se sugiere que la HAS es un instrumento válido y confiable para evaluar actitudes de estudiantes universitarios hacia la ayuda.

Shiarella, McCarthy y Tucker (2000), investigadoras norteamericanas, desarrollaron la *Community Service Attitudes Scale* (CSAS) para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el servicio comunitario (aprendizaje-servicio específicamente). La muestra estaba constituida por estudiantes universitarios matriculados en carreras empresariales, comunicación, educación y psicología, de la Universidad de Western; en su mayoría, los estudiantes estaban cursando su tercer o cuarto año en la universidad y no tenían experiencias previas en servicio comunitario.

La CSAS se compone por 34 ítems (31 referentes a actitudes y 3 ítems sobre intenciones de participar en servicio comunitario) cuya respuesta se organiza en una escala tipo *Likert* de 7 puntos. Este instrumento presenta una estructura factorial con ocho dimensiones claramente diferenciadas: *normative helping attitudes* ($\alpha = .84$), consiste en actitudes normativas respecto a que las personas pueden y deben ayudar a la comunidad; el segundo factor, *connectedness* ($\alpha = .90$), consiste en las creencias acerca de que el individuo forma parte de la propia comunidad y, por lo mismo, debe ayudar; el tercer factor, *costs* ($\alpha = .85$), describe los costos derivados de una conducta de ayuda; el cuarto factor, *awareness* ($\alpha = .78$), evalúa el conocimiento

acerca de las necesidades por las que atraviesa la comunidad; el quinto factor, *intentions* ($\alpha = .89$), refleja un deseo personal de participar en el servicio comunitario (aprendizaje-servicio); sexto, *benefits* ($\alpha = .79$) y octavo factor, *career benefits* ($\alpha = .72$) describen dos tipos de beneficios que resultan de la ayuda ofrecida; el séptimo, *seriousness* ($\alpha = .86$), refiere a actitudes acerca de la gravedad de las necesidades de la comunidad. Las dimensiones, en general, presentan una fuerte consistencia interna (Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000).

En términos de resultados encontrados, no existen diferencias significativas en las dimensiones de la escala considerando la edad, raza o el año de cursado de los estudiantes. No obstante, las mujeres mostraron una tendencia constante a otorgar mayores puntuaciones en todas las escalas en comparación con los hombres. Por otro lado, las carreras vinculadas a las Ciencias Sociales o Humanitarias, la experiencia previa en servicios comunitarios y el tiempo de implicación en tales servicios, se relacionan positivamente con la mayoría de las dimensiones de la escala. De acuerdo con las autoras, la CSAS contribuye a la comprensión de investigadores y educadores respecto de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia los proyectos de servicios comunitarios (o aprendizaje-servicio) desarrollados en la universidad para obtener créditos académicos o como una exigencia para finalizar la carrera (Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000)

Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002), por su parte, evaluaron las actitudes de estudiantes universitarios frente al *service-learning* o aprendizaje-servicio en dos grupos de sujetos, previa y posteriormente a una experiencia concreta de servicio. La primera muestra estuvo conformada con 761 estudiantes universitarios, mientras que la segunda contó con 725 estudiantes, quienes respondieron al *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* (CASQ). El CASQ es un cuestionario de 45 ítems a través del cual los estudiantes universitarios autoevalúan sus habilidades y actitudes personales relacionadas con temas cívicos y sociales. Las dimensiones subyacentes a la escala son: (1) acción cívica ($\alpha = .86, .88$, muestras 1 y 2 respectivamente): se evalúan las intenciones de involucrarse en algún tipo de acciones o servicio a la comunidad en el futuro; (2) habilidades interpersonales y resolución de problemas ($\alpha = .79; .80$): los individuos evalúan su habilidad para escuchar, trabajar cooperativamente, comunicarse, hacer amigos, asumir el rol del otro, pensar lógica y analíticamente, y resolver problemas; (3) conciencia política ($\alpha = .80; .79$): los entrevistados se evalúan a sí mismos a través de ítems referidos a la conciencia de

eventos locales y nacionales recientes y asuntos políticos.; (4) habilidades de liderazgo ($\alpha = .79; .79$): los estudiantes evalúan su habilidad y efectividad para liderar; (5) justicia social ($\alpha = .70; .69$): los sujetos informan su acuerdo con los ítems que expresan actitudes vinculadas a las causas de la pobreza y la desgracia, y cómo los problemas sociales pueden ser resueltos; (6) actitudes de diversidad ($\alpha = .70; .71$): los individuos describen sus actitudes hacia la diversidad y su interés por relacionarse con gente culturalmente diferente (Moely et al., 2002).

En términos de confiabilidad y validez, el CASQ fue sometido a un estudio de correlaciones con otras escalas, entre las que se pueden destacar la escala *Social Desirability* de Crandall, Crandall, y Katkovsky (1965) y Crowne y Marlowe (1960); *Value of College* (Moely et al., 2002), *Mastery Orientation* (Moely et al., 1995; Pintrich & DeGroot, 1989). También se comprobó su validez externa a partir de la correlación con algunas variables sociodemográficas. En ambas muestras, la deseabilidad social correlacionó positivamente con tres dimensiones, más fuertemente con acción cívica e interpersonal y habilidades de resolución de problemas. Las actitudes hacia la diversidad correlacionaron, también con la deseabilidad social. En las dimensiones restantes la correlación fue no significativa. Por otro lado, las escalas de valor de la universidad y orientación hacia el dominio, se relacionaron positivamente con todas las dimensiones del CASQ, con mayor fuerza en acción cívica. En ambas muestras, los estudiantes que sintieron que estaban adquiriendo una experiencia positiva en la universidad y que estaban motivados por recompensas intrínsecas buscaron participar en la acción cívica, y verse a sí mismos como poseedores de habilidades (interpersonales, políticas), y actitudes (justicia social y diversidad) apropiadas para tal participación (Moely et al., 2002).

En relación con el género, los investigadores han encontrado que en la Muestra 1, las puntuaciones de las mujeres al CASQ tanto como a las dimensiones acción cívica, actitudes de justicia social y diversidad, fueron significativamente más elevadas que las de los hombres. Sin embargo, en la Muestra 2, las puntuaciones de los hombres fueron más elevadas en Conciencia Política (Moely et al., 2002).

En términos generales, el CASQ es un instrumento confiable y válido para indagar sobre las actitudes de los sujetos antes y posterior a una experiencia concreta de servicio voluntario o aprendizaje-servicio, pero no está dirigido explícitamente a valorar el aprendizaje-servicio como objeto de actitud, sino que busca revelar qué tipo de actitudes los estudiantes universitarios relatan antes de implicarse en una actividad de

servicio y que tipo de actitudes se desarrollan y fortalecen una vez que los estudiantes acaban con la experiencia directa de servicio.

La descripción de estas investigaciones permite detectar cierto vacío en la literatura respecto de la construcción de instrumentos que evalúen al voluntariado como objeto de actitud, y si bien todas estas escalas presentadas realizan aportes sustantivos a la investigación actual (en torno a los conceptos de servicio comunitario, aprendizaje servicio, actitudes hacia la ayuda), desde esta tesis se considera que la creación de una escala de actitudes frente al voluntariado, que integre no sólo creencias positivas, sino también creencias negativas sobre el voluntariado, adquiere un carácter de necesidad, a fin de contribuir a esta compleja trama que implica “*conocer para comprender*” las actitudes de los jóvenes y así promover estrategias innovadoras a fin de lograr una participación más activa en el voluntariado.

3.5. Síntesis del capítulo

Este capítulo tuvo como objetivo realizar una presentación general sobre el voluntariado, abordándolo desde su génesis y los diferentes sentidos que le son atribuidos, los contextos donde se desenvuelve y formaliza, así como los diferentes estudios que teorizaron y contribuyeron a la comprensión de los procesos implicados en la conducta voluntaria. En el primer apartado se desarrolló el proceso histórico de constitución del voluntariado en función de los acontecimientos históricos, destacando su importancia y pertinencia para el desarrollo de las sociedades y entendiéndolo, en acuerdo con García Roca (1994), como un servicio que nace de la conquista de la ciudadanía como un ejercicio de la autonomía individual, de la participación social y de la solidaridad. Siendo el objetivo central de este apartado definir al voluntariado, este es entendido como una conducta de ayuda, altruista, prosocial, con características específicas bien definidas, como su carácter libre, voluntario y solidario, sin contraprestación económica y llevada a cabo en el seno de una organización. La conducta de ayuda enmarcada en una organización voluntaria, la programación de las intervenciones y la persistencia en el tiempo, diferencian a la conducta voluntaria de otro tipo de conductas prosociales, tales como ofrecer una ayuda puntual en un momento determinado. Frente a las discusiones en torno a las motivaciones por las cuales una persona es voluntaria, se planteó que razones altruistas y egoístas pueden coexistir en una misma conducta voluntaria, lo cual condujo a considerar una

perspectiva donde el comportamiento voluntario forma parte de un proceso cognitivo y social que implica la percepción de los costos asociados y, fundamentalmente, la construcción de beneficios personales que pueden obtenerse de la acción voluntaria. La conducta voluntaria, en tal sentido, no refiere sólo a un acto simple de generosidad ante una necesidad, sino también a una competencia socio-cognitiva del individuo que, consciente y deliberadamente, busca construir beneficios en un tipo de respuesta donde, aparentemente, sólo se aprecian costos implicados. Se considera que desarrollar esta perspectiva del voluntariado puede tener efectos positivos para la implicación de los sujetos en actividades voluntarias. Se considera, también, que los contextos académicos pueden propiciar espacios y experiencias –mediante la implementación de proyectos de voluntariado o de programas de aprendizaje-servicio– para adquirir conciencia de las consecuencias positivas del voluntariado no sólo para la vida del otro sino también, y fundamentalmente, para la vida del propio sujeto involucrado.

Ante los diversos informes internacionales que colocan a Portugal dentro del grupo de países con porcentajes de participación voluntaria inferiores a la media europea, el objetivo del segundo apartado fue contextualizar al voluntariado en Portugal, definiéndolo desde un marco legal e institucional y a partir de la caracterización de sus actores protagónicos, así como de las organizaciones promotoras de voluntariado. Los datos presentados, facilitaron vislumbrar el panorama actual del voluntariado en contexto portugués, contexto en el cual tiene lugar esta investigación.

En el tercer apartado se introdujo al tópico de las actitudes y a la definición del modelo conceptual considerado para el desarrollo de la presente investigación. Conceptualizadas por Rodríguez (1989), las actitudes son organizaciones de creencias y cogniciones generales, dotadas de carga afectiva, que predisponen a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a un objeto social definido, siendo ese objeto, el voluntariado. Desde un modelo de expectativa-valor, la actitud de una persona hacia el objeto de actitud es una función de la expectativa de los sujetos en torno al objeto de actitud, y del valor de los atributos asociados al objeto, es decir, la probabilidad subjetiva de que el objeto de actitud esté caracterizado por estos atributos. El enfoque funcionalista, por su parte, ha realizado importantes aportes al estudio del voluntariado, principalmente vinculados a las razones por las cuales las personas se implican en comportamientos voluntarios, y ha identificado motivaciones relacionadas con el desarrollo profesional, con la mejora del autoestima, con la protección de características negativas internas, con la necesidad de conocimiento y de adquisición de

nuevas competencias, con la necesidad de relacionamiento, entre otras. En el marco de esta investigación, todas estas funciones serán consideradas y teorizadas como atributos que caracterizan al voluntariado y, es a partir de la valoración que los estudiantes universitarios realicen de ellos, que se tratará de aproximar al conocimiento sobre las actitudes que sustentan frente a dicho objeto, sin dejar de considerar, como es debido, los efectos que otros factores de naturaleza contextual y personal, podrán ejercer sobre esas mismas actitudes.

Finalmente, en el último apartado se describieron investigaciones y modos diferentes de abordar la evaluación motivacional y actitudinal del voluntariado, estudios que serán profundizados en el capítulo siguiente, juntamente con otras investigaciones que incidieron sobre el estudio del voluntariado y de la motivación.

CAPÍTULO IV. MOTIVACIÓN Y VOLUNTARIADO EN LA INVESTIGACIÓN ACTUAL

En este capítulo serán abordados algunos estudios empíricos relativos a las creencias motivacionales y al voluntariado, revisados en el ámbito de los respectivos marcos teóricos de referencia, así como sus influencias e interrelaciones con variables psicológicas y contextuales. Con ello se pretende ofrecer una visión más general acerca del estado del arte que conduzca a pensar en la importancia, pertinencia y actualidad de las creencias motivacionales y de las actitudes frente voluntariado como objetos de abordaje para la investigación. Este capítulo se desarrolla en tres grandes apartados. El primero de ellos aborda los estudios en torno a las creencias motivacionales y su relación con variables sociodemográficas y académicas; el segundo apartado presenta investigaciones que vincularon variables relativas al voluntariado y otras variables personales, sociales y académicas. El tercer apartado tiene por objetivo presentar algunos estudios que –bajo la pretensión de contribuir a la comprensión de los fenómenos en causa– buscaron relacionar variables motivacionales y variables que se derivan del estudio del voluntariado. Finalmente, se presenta una síntesis global de las investigaciones revisadas a lo largo de este capítulo.

4.1. Creencias motivacionales, variables demográficas y académicas

Se afirma que la mayoría de los factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las creencias del sujeto sobre diferentes aspectos de su cognición, tales como la percepción de control sobre la propia conducta, las creencias de competencia y eficacia personal, las metas que persigue, el valor que otorga a las diferentes tareas en las cuales se implica (Valle Arias et al., 1998). Algunos investigadores se han interesado por el modo en que estas creencias se desarrollan en contextos de aprendizaje y, en interacción con otros factores personales y contextuales, son capaces de definir e influir sobre la motivación de los estudiantes para enfrentarse y resolver, con éxito, las diferentes tareas académicas. Se describen a continuación, algunos estudios vinculados.

4.1.1. Creencias motivacionales y sexo

El papel del sexo en la formación de las creencias motivacionales para el logro académico tiene una larga historia en la investigación psicológica y educativa (Meece, Glienke, & Burg, 2006). Los primeros estudios buscaron explicar por qué las mujeres y los hombres adultos difieren en sus actividades educativas y ocupacionales, atendiendo al hecho de que antes de la década de 1970, los hombres eran más propensos que las mujeres a obtener un título universitario, realizar estudios avanzados y a ocupar los puestos laborales con salarios elevados, situación que ha dado un vuelco sin precedentes en las últimas décadas, ya que se asiste a una mayor participación de la mujer en las esferas de la educación y del trabajo (Estanque, 2009; Sousa Santos, 2013). A pesar de estos considerables progresos, aún persisten importantes diferencias en función del sexo en contextos académicos, tanto en el rendimiento de los estudiantes como en su motivación, razón por la cual se sugiere una revisión más profunda sobre tales diferencias. Aquí son referenciados algunos resultados recientes y concretos que conciernen a las diferencias encontradas sobre algunas creencias motivacionales en función del sexo de los sujetos.

Pintrich y De Groot (1990) examinaron las relaciones entre la orientación motivacional, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes estadounidenses de séptimo grado (N = 173). Estos investigadores administraron el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) con la finalidad de indagar las creencias de autoeficacia, el valor intrínseco de la tarea, la ansiedad ante los exámenes, los procesos de autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje. Del análisis de datos, los autores encontraron diferencias de género únicamente a nivel de la autoeficacia, siendo que los hombres se calificaron como más eficaces que las mujeres (Pintrich & De Groot, 1990). Resultados semejantes fueron encontrados, también, por Wolters, Yu y Pintrich (1996) en estudiantes de séptimo y octavo año: las mujeres registraron niveles más bajos de eficacia y de valoración de la tarea en relación con los hombres, esto es, los sujetos de sexo masculino manifestaron ser más eficaces y valorar más las tareas académicas comparados con las mujeres.

En contextos universitarios, tales resultados podrían presentar cierta variación. Lynch (2010) estudió las relaciones entre rendimiento académico y creencias motivacionales en una muestra de estudiantes universitarios de la *New England University* en Estados Unidos (N = 76), a partir de la administración del MSLQ

(Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991). En términos diferenciales, el estudio reveló diferencias en función del sexo sobre las creencias de autoeficacia, siendo que las puntuaciones fueron significativamente superiores en los hombres. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en estudios precedentes, en poblaciones de estudiantes de primaria y secundaria.

En un contexto cultural diferente, Rinaudo, Barrera y Donolo (1997) estudiaron las creencias motivacionales de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina (N = 96), y utilizaron como recurso metodológico una versión traducida al castellano del MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991). En su estudio, los investigadores encontraron que, en relación con sus creencias motivacionales, las mujeres se destacan en todas las dimensiones de la escala por sobre las puntuaciones de los hombres. Sin embargo, estas diferencias fueron estadísticamente significativas sólo a nivel de las creencias de control de aprendizaje. En este contexto, las mujeres manifestaron una mayor motivación académica y, además, sustentaron creencias más fuertes en torno al control de su propio aprendizaje, comparadas con sus homólogos masculinos (Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997).

Otra investigación se llevó a cabo con estudiantes de enfermería de la Universidad de Coimbra-Portugal (N = 224). Santos (2008) aplicó a estos estudiantes una versión portuguesa del MSLQ (*Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem* de Melo & Mendes, 2008) y, en lo que respecta a las creencias motivacionales, no ha encontrado diferencias que sean significativas entre hombres y mujeres, aunque sí una tendencia del sexo femenino a implicarse más fuertemente con la tarea y a utilizar más estrategias metacognitivas, lo cual permitiría a las mujeres un ajuste continuo de sus propias actividades cognitivas, aspectos que podrán ser conducentes a una mejora constante en sus desempeños (Santos, 2008).

Valle Arias y colaboradores (2009) también han encontrado diferencias significativas en estudiantes universitarios españoles según el sexo (N = 632). Específicamente su estudio ha revelado que las mujeres tenían metas de aprendizaje superiores a las de los hombres y que éstos, por su parte, alcanzan niveles más elevados en las metas de aproximación al rendimiento. Las diferencias también aparecieron en la valoración de la tarea, aunque con mayor valor en el caso de las mujeres. En relación con otras variables motivacionales consideradas tales como las creencias de autoeficacia y de control del aprendizaje, las diferencias no resultaron significativas (Valle Arias et al., 2009).

Las diferencias entre los sexos en relación con las creencias motivacionales se manifiestan, como ha abordado en los párrafos previos, en contextos sociales y culturales diversos. Al Khatib (2010) examinó también las relaciones entre la metacognición del aprendizaje autorregulado, las creencias motivacionales y el rendimiento académico de estudiantes de la *Al Ain University of Science and Technology* de los Emiratos Árabes Unidos (N = 404), con el objetivo de estudiar en qué medida las creencias motivacionales y la autorregulación del aprendizaje pueden predecir el rendimiento académico de los estudiantes. Los datos fueron recolectados a través de una versión árabe del MSLQ. Atendiendo al sexo, el estudio ha revelado la existencia de diferencias significativas en la autoeficacia, la ansiedad ante los exámenes y el aprendizaje autorregulado, siendo que las mujeres alcanzan promedios superiores en los tres factores en comparación con sus homólogos masculinos. De acuerdo con el autor, es posible que las mujeres disfruten aprendiendo más que los hombres y que se esfuercen más en los estudios, atendiendo al fuerte deseo que ellas tienen de obtener una educación universitaria, en tales contextos (Al Khatib, 2010). Estos resultados son consistentes con los de Zimmerman y Martínez-Pons (1990), quienes abordaron el estudio de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en matemáticas y expresión oral o verbal, en alumnos de quinto, octavo y décimo primer año de un colegio para estudiantes superdotados, y en estudiantes de esos mismos años, pertenecientes a una institución escolar regular (N = 90). Los resultados de ese estudio revelaron diferencias significativas en la autoeficacia verbal de los sujetos a favor de las mujeres, pero no en relación con la matemática. También, los estudiantes superdotados manifestaron una mayor eficacia verbal y autoeficacia matemática en relación con los estudiantes que asisten a escuelas regulares.

Yurtseven, Altun y Aydin (2013) llevaron a cabo, recientemente, una investigación con estudiantes que asisten a la *School of Foreign Languages* de la *Yildiz Technical University* en Estambul (N = 211), a fin de examinar la motivación de éstos para aprender una lengua extranjera (inglés), sobre la base de estudios previos que afirman que la motivación para el aprendizaje de idiomas difiere según el sexo, y las mujeres tienden, generalmente, a estar más motivadas para este tipo de aprendizajes. En un abordaje metodológico mixto, los autores utilizaron una versión árabe (Altun & Erden, 2006 in Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013) de la sección motivacional del MSLQ de Pintrich y colegas (1991), y también dos preguntas abiertas para indagar directamente acerca de sus creencias motivacionales. Los resultados del estudio

indicaron la existencia de diferencias significativas en la orientación motivacional extrínseca, valor de la tarea y autoeficacia, a favor de las mujeres. Tal como los autores habían hipotetizado, las mujeres estaban más motivadas que los hombres, para el aprendizaje de una lengua extranjera (Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013).

De los estudios revisados se puede observar que, en una gran mayoría, los resultados parecen indicar una tendencia del sexo femenino por el sustento de creencias motivacionales superiores en relación con las creencias sustentadas por los hombres. Sin embargo, se atiende al hecho de que estas creencias pueden asumir formas y valores diferenciados dependiendo de la influencia del contexto social, cultural y educativo, y de los sujetos de quienes se trate. Por esta razón, será siempre importante y prudente leer e interpretar los resultados a la luz del enfoque teórico que cada investigador asume y, también, considerar el marco contextual donde la investigación se desenvuelve, ya que de él se derivan características específicas que podrán influir sobre los resultados esperados.

Las diferencias según el sexo aparecen, con cierta frecuencia y especialmente, sobre las creencias de autoeficacia. Ello se confirma en un amplio cuerpo de investigaciones que ponen de manifiesto el papel fundamental que tienen estas creencias sobre el desarrollo y comportamiento humanos (Bandura, 1986). Tales diferencias suelen ser más frecuentes en abordajes que establecen comparaciones de grupo o cuando refieren a una cierta valoración (por ejemplo, me considero bueno en matemáticas). Al realizar estas valoraciones, los estereotipos culturales o expectativas en función del sexo, pueden dar lugar a evaluaciones más sesgadas (Schunk & Meece, 2006), como el caso de asociar las competencias de las mujeres a áreas de ciencias sociales y creer que los hombres son más competentes en áreas vinculadas a las ciencias duras, creencias que refieren, ciertamente, a estereotipos de género tradicionalmente instaurados y que aún hoy persisten –aunque con menor fuerza.

Dada la influencia positiva en el rendimiento y la motivación, es preciso dirigir la investigación hacia una mejor comprensión de las diferencias relacionadas con el sexo en el desarrollo de las creencias motivacionales de los estudiantes en general, y de los universitarios en particular. A continuación, se describen estudios centrados en las relaciones entre las creencias motivacionales y la edad.

4.1.2. Creencias motivacionales y edad

En la concepción de Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser y Davis-Kean (2006), muchas investigaciones se han centrado en las diferencias individuales y grupales para el abordaje de la motivación, pero no en cómo ésta se desarrolla, y destacan que una cuestión que demanda atención es comprender la forma en que los sujetos de diferentes edades entienden sus propias creencias motivacionales, valores y metas. Una creencia que sí ha sido investigada sistemáticamente es la que refiere a las concepciones acerca de la naturaleza de la capacidad de los niños, revelando que tales creencias de competencia se van modificando con la edad. Estos autores citan a Shell, Colvin y Bruning (1995) quienes han encontrado en estudiantes de cuarto grado creencias de autoeficacia más bajas para la lectura y la escritura que en estudiantes de séptimo y décimo grado y, a su vez, las creencias de eficacia de los alumnos de séptimo grado fueron inferiores a las de los del décimo grado. Hallazgos similares se encuentran en Zimmerman y Martínez-Pons (1990). La literatura señala que la autoeficacia tiende a sufrir modificaciones y a aumentar en relación con la edad de los individuos (Bandura, 1989, 1997, 2007). Las creencias del estudiante en torno a sus competencias para resolver con éxito una tarea irán en aumento en función de la edad, pero también de las experiencias de éxito en su realización (Schunk, 1989^a).

Cabe aclarar que no se encuentran datos referentes a la relación específica entre edad y las creencias motivacionales de los estudiantes de educación superior, y ello pareciera tener sentido si se advierte el hecho de que los estudiantes universitarios se encuentran en el mismo estadio de desarrollo cognitivo y, por lo tanto, las diferencias que pudieran devenir de la edad son atenuadas o pueden no presentar grandes variaciones. Al respecto, algunas investigaciones (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Rinaudo, Barrera, Donolo, 2003; Lynch, 2010; Santos, 2008) señalaron esta ausencia de relaciones significativas entre ambas variables.

Por su propia naturaleza, la edad es una variable que sólo puede ser “manipulada” en estudios longitudinales y, por lo tanto, en investigaciones de corte transversal no sería posible concluir que la edad, por sí misma, sea la causa de alteraciones o modificaciones en las variables consideradas dependientes (creencias motivacionales, en este caso). El interés de las investigaciones debería promover, entonces, la búsqueda de recurrencias socioeducativas o de procesos psicológicos que,

hipotéticamente, se asocien al tipo de oscilaciones de las creencias motivacionales en el transcurso del tiempo, en los diferentes períodos etarios que se pretendan abordar.

4.1.3. Creencias motivacionales, año y facultad

Frecuentemente el año de cursado es una variable que los investigadores no consideran como relevante en sus estudios. Esta situación parecería poco justificada si se considera que el nivel académico alcanzado por los estudiantes está ligado tanto a las fases del proceso de desarrollo psicológico, como a los nuevos aprendizajes que se gestan en los contextos académicos específicos, pero también en los ámbitos no académicos (Veiga, 2012). En la revisión de la literatura se destacan dos investigaciones que abordaron esta variable en su relación con las creencias motivacionales de estudiantes universitarios portugueses. Cavaco, Chettiar y Bates (2003), por ejemplo, trabajaron en torno al concepto de orientación motivacional (hacia la tarea, hacia el ego o de evitación), y encontraron diferencias comportamentales entre los estudiantes de Farmacia (primero y quinto año) de dos universidades portuguesas (Universidad de Lisboa e Instituto Superior de Ciencias de la Salud). Los instrumentos utilizados fueron una traducción (Sá, 1999) de la escala de Duda y Nicholls (1992, en Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003) para evaluar la motivación de logro, y una escala de autoeficacia académica de Cerdeira y Palenzuela (1998). Los investigadores observaron que, aunque la orientación general de los estudiantes (N = 485) estaba dirigida hacia metas de dominio (hacia la tarea), los resultados sugirieron que, con el tiempo, la orientación motivacional se altera y se dirige más hacia la alienación académica, es decir, los alumnos de los primeros años asumían una orientación hacia la tarea, mientras que en los cursos superiores la orientación tomaba otra dirección y los sujetos optaban por metas dirigidas hacia la evitación de la tarea (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003). En relación con la autoeficacia, los estudiantes de cursos superiores obtuvieron puntuaciones más altas que los de los primeros años. Resumiendo, los estudiantes de cursos inferiores informaron una mayor motivación de logro, mientras que los de cursos superiores manifestaron tener competencias de autoeficacia más consistentes.

Por su parte, en el estudio Santos (2008), llevado a cabo con estudiantes de enfermería de la Universidad de Coimbra (N = 224), no se revelaron diferencias significativas sobre las creencias motivacionales entre alumnos del primero, segundo, tercero y cuarto año de la mencionada carrera. Otras revisiones realizadas en el ámbito de investigaciones con universitarios, no se interesaron por las relaciones entre estas

variables (Lynch, 2010; Palos, Munteanu, Costea, & Macsinga, 2011; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997; Valle Arias et al., 1998, 2000, 2010).

La pertenencia a una determinada facultad o a áreas de conocimiento específicas (como carreras vinculadas a Ciencias o a Humanidades, por ejemplo) tampoco aparece como un factor relacionado a la motivación de los sujetos y, por lo mismo, no se han encontrado referencias más específicas en la literatura sobre tal vínculo. No obstante, el estudio de Rinaudo, Barrera y Donolo (1997) representa una excepción. Estos autores han observado que entre los estudiantes de los dos primeros años de las facultades de Ciencias Económicas, ingeniería y Ciencias Humanas de una universidad argentina ($N = 96$), los alumnos de la facultad de Ciencias Económicas y los de Ciencias Humanas obtuvieron mayores puntuaciones sobre las creencias motivacionales en general, destacando la existencia de diferencias significativas entre estas dos facultades sobre la valoración que los estudiantes realizaban de las tareas académicas y sus creencias de control de aprendizaje. Los alumnos de Ciencias Humanas valoraban más las tareas académicas y consideraban tener el control de su propio aprendizaje que el resto de los compañeros pertenecientes a otras facultades (Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997).

Estas investigaciones que consideran las creencias motivacionales en relación con el año al que asisten los estudiantes o la facultad, más allá de ser escasas, son inconclusas y señalan, por lo tanto, la necesidad de profundizar en el estudio de estas relaciones en poblaciones universitarias.

4.1.4. Creencias motivacionales y rendimiento académico

La relación entre las creencias motivacionales y el rendimiento académico de los estudiantes ha sido objeto de múltiples investigaciones. En general, existe un consenso en pensar que el desarrollo y sustento de creencias motivacionales superiores y más adaptativas son fuertes predictores del éxito académico de los individuos. Y ésta es una de las razones por la cual cobra relevancia el abordaje de tales creencias en los diversos contextos educativos cuando se pretende promover la formación de creencias positivas que sirvan como mediadores en la adopción de conductas dirigidas al logro académico.

Los investigadores parten del principio de que elevados niveles de autoeficacia y control del aprendizaje, una alta valoración de las tareas y la opción por una orientación a metas intrínsecas por sobre metas extrínsecas, constituyen factores claves del éxito académico y, por lo tanto, ejercen influencia directa sobre el rendimiento de los estudiantes. Ello es constatado por Pintrich y De Groot (1990^a) quienes encontraron una

correlación positiva y significativa entre las creencias de autoeficacia y el valor intrínseco de la tarea con el rendimiento académico, en estudiantes de séptimo y octavo año (N = 173). Por su parte, Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) investigaron el rol causal de la autoeficacia y de las metas sobre el desempeño académico en estudiantes del décimo año (N = 116), y encontraron que la autoeficacia y las metas personales –que ellos mismos se propusieron al comienzo de un semestre– resultaron fuertes predictores de sus calificaciones finales. Wolters, Yu y Pintrich (1996) examinaron las relaciones entre las metas académicas (de aprendizaje, relativas a la habilidad, y metas extrínsecas), las creencias motivacionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes estadounidenses de séptimo y octavo año (N = 434). El estudio reveló que la adopción de una orientación hacia metas de aprendizaje dio lugar a un patrón general positivo de creencias motivacionales, incluidos los niveles de adaptación de valor de la tarea y autoeficacia. Los resultados mostraron que la adopción de una orientación hacia metas extrínsecas conduce a resultados motivacionales y cognitivos más desadaptativos. De acuerdo con estos autores, una orientación hacia metas de aprendizaje centrada en el dominio del material a ser aprendido, fue promotora de creencias motivacionales adaptativas, tales como una mayor eficacia y valor de la tarea en los estudiantes. Por su parte, también han observado que la orientación a metas extrínsecas se relacionaba con los patrones más negativos y desadaptativos de la motivación y el rendimiento. Esto es, la orientación a metas extrínsecas se relacionó negativamente con el valor de la tarea, la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado. Los estudiantes que se centraban en metas extrínsecas reportaron niveles más bajos de utilidad e interés en el tema, de autoeficacia y un aprendizaje menos autorregulado. También, la orientación motivacional extrínseca se asoció negativamente con el rendimiento académico, es decir, los estudiantes que sustentaban metas extrínsecas tenían mayores probabilidades de recibir calificaciones más bajas que los estudiantes que estaban intrínsecamente motivados (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996).

Otra investigación que ha abordado las creencias motivacionales y el desempeño académico en estudiantes de nivel secundario, es la de Khezri azar, Lavasani, Malahmadi y Amani (2010), quienes indagaron las relaciones entre autoeficacia, valor de la tarea, metas de logro, enfoques de aprendizaje y rendimiento en matemática, mediante un modelo de análisis de trayectoria, en estudiantes iraníes (N = 280). Los datos fueron recolectados a partir de la aplicación del MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990), *Students' Achievement Goal Orientations* (Midgley et al., 1998), *Students'*

Perceptions of Classroom Activities (Gentry, Gable, & Rizza, 2002), todos estos referenciados en Khezri azar, Lavasani, Malahmadi y Amani (2010). Los resultados obtenidos revelaron, por un lado, relaciones significativas entre autoeficacia y valor de la tarea, metas de dominio, de aproximación al rendimiento, y rendimiento académico en matemáticas. Por el otro, se observaron relaciones negativas entre autoeficacia y metas de evitación de la tarea. Y, por último, la valoración de la tarea tuvo un efecto directo sobre las metas de dominio. Las creencias de autoeficacia, el valor de la tarea y tanto las metas de dominio como las de aproximación al rendimiento, fueron predictores fuertes del rendimiento académico de los estudiantes iraníes (Khezri azar, Lavasani, Malahmadi, & Amani, 2010).

Respecto al nivel de Educación Superior, Rinaudo, Barrera y Donolo (1997) exploraron los resultados académicos y su relación con las creencias motivacionales, a partir de la consideración de las reprobaciones que registraban los estudiantes universitarios cordobeses en el transcurso de la carrera (N = 96). Estos autores encontraron diferencias significativas sólo al nivel de las creencias de control de aprendizaje, a favor de los alumnos que indicaron un menor número de reprobaciones y, por lo tanto, un mejor rendimiento académico. Las creencias de control fueron predictores del buen desempeño académico de los estudiantes cordobeses. Estos resultados difieren de los encontrados por Lynch (2010), quien se interesó también por las relaciones entre el rendimiento académico y las creencias motivacionales en estudiantes universitarios estadounidenses (N = 76) mediante la administración del MSLQ (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991), y advirtió relaciones significativas entre el rendimiento académico y autoeficacia, motivación intrínseca y extrínseca, y valoración de la tarea, pero no entre el rendimiento de los sujetos y sus creencias de control, como en el caso de Rinaudo y colegas (1997).

En otro trabajo, Valle Arias y colaboradores (2010) buscaron identificar si existen combinaciones de múltiples metas que dan lugar a diferentes perfiles motivacionales en estudiantes que asistían a cinco universidades españolas (N = 1924). Los datos fueron recabados por el Cuestionario de Metas Académicas de Skaalvik (1997, en Valle Arias et al., 2010) y el MSLQ de Pintrich y colegas (1991), adaptado en España por Roces (1996, en Valle Arias et al., 2010). Los resultados mostraron que los estudiantes con perfil motivacional orientado para el aprendizaje, pero también para lograr mejores resultados que los demás y para evitar “dar una mala imagen”, tenían un mejor rendimiento académico y tenían un nivel superior de conocimientos en las

materias académicas que estaban cursando. Estos estudiantes cuyo perfil motivacional se orientaba al aprendizaje, informaron una valoración más elevada de las tareas académicas, un mayor grado de control sobre sus procesos de aprendizaje, así como creencias superiores de autoeficacia. Por otro lado, aunque débilmente, las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron significativamente con el rendimiento académico, valor de la tarea, creencias de control y de autoeficacia, y metas de aprendizaje. Con este trabajo los autores pretendieron contribuir al desarrollo de una línea de investigación centrada en el análisis de las múltiples metas y, sobre todo, comprender determinados perfiles motivacionales donde predominan tipos de metas tradicionalmente consideradas antagónicas e incompatibles en una misma persona (Valle Arias et al., 2010). Esta investigación ha revelado que las creencias motivacionales sí están asociadas al rendimiento académico de los sujetos.

Al Khatib (2010) examinó las mismas relaciones en estudiantes de la *Al Ain University of Science and Technology* de los Emiratos Árabes Unidos (N = 404). El objetivo del estudio fue investigar en qué medida las creencias motivacionales pueden predecir el rendimiento académico de los estudiantes. Los datos fueron recolectados a través de una versión árabe del MSLQ de Pintrich y colegas (1991) y su análisis ha revelado que las creencias de autoeficacia y una orientación a metas intrínsecas son fuertes factores explicativos del rendimiento académico. En tal sentido, los estudiantes con altos niveles de autoeficacia y motivados intrínsecamente, elegían tareas académicas desafiantes y mostraban una actitud más positiva frente al aprendizaje (Al Khatib, 2010).

Palos, Munteanu, Costea y Macsinga (2011) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue identificar una serie de variables cognitivas y motivacionales que ejercían una influencia directa sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios rumanos (N = 72). Los autores administraron el MSLQ (Rao & Sachs, 1999, en Palos et al., 2011) para evaluar la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje, y el *Achievement Goal Questionnaire* (Elliot & McGregor, 2001, en Palos et al., 2011) para indagar la orientación motivacional en dominios académicos. Los resultados obtenidos destacaron la existencia de diferencias entre los alumnos con elevado rendimiento académico y aquellos con menor rendimiento, en términos de autoeficacia favorables a los primeros. En la perspectiva de los investigadores, el establecimiento de metas de aprendizaje (o de dominio, o metas intrínsecas) y de rendimiento (o de ejecución, o metas extrínsecas), la motivación y la elección de estrategias de aprendizaje, influyeron

en el aprendizaje de los sujetos y en sus resultados: los estudiantes cuyo rendimiento académico era elevado, manifestaron una mayor confianza en sí mismos y en su capacidad para hacer frente a diversas situaciones y tareas de aprendizaje (Palos et al., 2011).

Como se puede apreciar, las creencias motivacionales fueron y siguen siendo objeto de interés para los teóricos y las investigaciones, aplicadas a una amplia variedad de contextos culturales y niveles educativos. Gran parte de la investigación se centra en el estudio de las relaciones de las creencias motivacionales con el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, a fin de incorporar componentes motivacionales, cognitivos y comportamentales al estudio de la motivación en contextos escolares. ¿Qué tipo de metas adoptan los estudiantes? ¿Cuál es el valor que otorgan a las tareas académicas? ¿Cuál es la percepción que cada uno tiene sobre las competencias para realizar con éxito una tarea y cómo influye esta percepción sobre su motivación, y sobre el rendimiento académico? ¿Qué papel juegan las creencias motivacionales, en conjunto, sobre el desempeño actual del sujeto en contextos académicos y no académicos? ¿Qué papel juegan estas mismas creencias en el desempeño futuro del sujeto en contextos académicos y no académicos? ¿Cómo promover y facilitar el desarrollo de creencias motivacionales que impulsen a un mayor compromiso cognitivo del estudiante con sus aprendizajes académicos? Éstos son algunos interrogantes a los que diversas investigaciones buscaron dar respuesta, y algunos de los cuales también serán abordados en el presente estudio, con la intención de contribuir a la comprensión de este fenómeno y de definir un perfil motivacional de los estudiantes universitarios portugueses, que posibilite entender cómo se desarrollan estas creencias que sustentan su motivación en relación con el propio desempeño académico, cómo estas creencias ejercen influencia sobre la conducta cuando se enfrentan a una determinada tarea y qué valor le atribuyen a ciertas actividades, derivadas tanto de contextos académicos como de contextos no académicos, especialmente relacionadas con actividades de voluntariado, por ejemplo.

A continuación, se describe el conjunto de investigaciones revisadas en torno al abordaje del voluntariado en su relación con variables sociodemográficas y académicas.

4.2. Voluntariado, variables demográficas y académicas

En este apartado se exponen algunos estudios empíricos que colocan el foco de análisis en el fenómeno del voluntariado, los cuales son revisados en el ámbito de sus respectivos marcos teóricos de referencia y en función de sus relaciones con variables psicológicas y contextuales. Cabe destacar que la investigación sobre las actitudes se presenta vasta y muy variada si se atiende a la diversidad de objetos de actitud; sin embargo, en lo que concierne a las actitudes frente al voluntariado, siendo el voluntariado el objeto mismo de actitud, no se han encontrado referentes teóricos específicos. Por esta razón el cúmulo de investigaciones que son presentadas a continuación, analiza esta problemática desde el enfoque funcional de las motivaciones para el voluntariado, que dio base y sustento a la definición y esclarecimiento de esta propuesta de investigación.

4.2.1. Voluntariado y sexo

Las diferencias en función del sexo ocupan un lugar destacado para algunos investigadores cuando se aborda la conducta voluntaria, considerando los roles estereotipados que las sociedades, tradicionalmente, le adjudicaron a hombres y mujeres. En este sentido, no parecería ilógico pensar que las mujeres se implican más en actividades de voluntariado si se tiene en cuenta que en ellas se ha depositado la responsabilidad por el cuidado del otro (Caprara & Steca, 2007) y, por lo tanto, parecería existir una marcada diferencia según el sexo en la adopción de este tipo de conductas prosociales cuando se compara a mujeres y hombres en los diferentes contextos. No resulta paradójico, entonces, que un número importante de estudios (Delicado, 2002, 2003; ENTRAJUDA, 2011; INE, 2011, 2013; OEFP, 2008; PROACT, 2012; VNU, 2011; TNS Opinion & Social, 2011) haya revelado que la población voluntaria es, mayoritariamente, femenina.

De acuerdo con Nogueira y Saavedra (2007), los roles de género son definidos como aquellas expectativas compartidas acerca del comportamiento apropiado de los individuos, en función de su género, socialmente definido. Son estos roles los que, directa o indirectamente, inducen las diferencias sexuales estereotipadas. Directamente, pues tienden a ser confirmadas en las conductas observadas, que afectan las creencias acerca de los comportamientos apropiados para cada género, los cuales –en conjunto

con otros factores— serían responsables por las diferencias sexuales en el comportamiento. Indirectamente, porque esa distribución diferente en función del sexo representa una parte importante de las expectativas de las personas acerca de las características femeninas y masculinas (Nogueira & Saavedra, 2007). Las competencias y las creencias relevantes para los comportamientos sociales son derivados de la experiencia individual en los roles estereotipados. Resulta importante, entonces, considerar cómo funcionan estos roles y de qué manera influyen sobre las diferencias sexuales en los diferentes contextos, especialmente en lo que respecta a la conducta voluntaria.

Los estudios que se presentan a continuación buscaron destacar estas diferencias según el sexo en torno a variables relacionadas no sólo con las motivaciones para el voluntariado, sino también vinculadas a la conducta prosocial y a actitudes de los individuos hacia la ayuda o el servicio comunitario.

Nickell (1998), por ejemplo, se propuso desarrollar una escala multidimensional de actitudes, *Helping Attitude Scale* (HAS) para evaluar las creencias, sentimientos y comportamientos de los sujetos relacionados con la ayuda, en estudiantes universitarios que asistían a la *Minnesota State University Moorhead* (N = 396). Este investigador ha observado que las mujeres manifestaban actitudes más positivas hacia la conducta de ayuda, comparadas con los hombres. Por su parte, Shiarella, McCarthy y Tucker (2000) desarrollaron la *Community Service Attitudes Scale* (CSAS) para evaluar las actitudes que los estudiantes de la *Western University* tienen hacia el servicio comunitario (N = 332). En armonía con Nickell (1998), este estudio ha revelado diferencias significativas en función del sexo, señalando que las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a las de los hombres en cada una de las dimensiones de la escala y en la escala total. Los autores observaron que la actitud de las mujeres hacia el servicio comunitario era más favorable y positiva que la actitud manifestada por los sujetos de sexo masculino (Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000).

Caprara y Steca (2007) examinaron un modelo conceptual en el que las creencias de autoeficacia y los valores operan en conjunto para promover la conducta prosocial en una población italiana, con variadas edades (N = 1.324). Estos investigadores utilizaron el *Portrait Values Questionnaire* (Schwartz, 2003; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, & Harris, 2001, en Caprara & Steca, 2007), la *Interpersonal Self-Regulatory Efficacy Scale* y *Affective Self-Regulatory Efficacy Scale* de Caprara y colegas (2001, en Caprara & Steca, 2007). La conducta prosocial fue

evaluada mediante una escala de Caprara y colegas (2005) que refleja comportamientos y sentimientos referidos a cuatro tipos de acciones: compartir, ayudar, cuidar y sentir empatía hacia los otros. En relación con las diferencias según el sexo, los autores han observado que las mujeres no sólo reportaron mayores valores en su capacidad percibida para expresar afectos positivos y para responder empáticamente a las necesidades de los demás, sino que también estaban más orientadas hacia valores de auto-trascendencia y tendían a adoptar conductas prosociales más frecuentemente que los hombres. Éstos, por su parte, registraron valores superiores en su capacidad percibida para gestionar los afectos negativos y las relaciones sociales. De acuerdo con Caprara y Steca (2007) estos hallazgos fueron coherentes con los roles y estereotipos de género tradicionales en la sociedad italiana, donde la mayor parte de las mujeres son responsables del entorno doméstico, del cuidado, del amor y de velar por la comunión en el hogar, mientras que los hombres generalmente son los que tienen el derecho de tratar con el mundo social a fin de transformarse en proveedores eficientes.

Más relacionado con la conducta voluntaria, Esmond y Dunlop (2004) se interesaron por indagar acerca de la motivación para el voluntariado en una población voluntaria australiana (N = 1.999). Estos autores administraron el *Volunteer Motivation Inventory* (VMI), basado en el VFI de Clary y colegas (1998), a sujetos que se desempeñaban como voluntarios en organizaciones australianas, y observaron diferencias significativas en función del sexo en la motivación para el desarrollo profesional. Los voluntarios de sexo masculino manifestaron estar menos motivados por el desarrollo profesional que las mujeres, quienes señalaron motivaciones vinculadas a las posibilidades que esa actividad podía ofrecerles para fortalecer el desarrollo de una carrera profesional (Esmond & Dunlop, 2004). No se han observado diferencias según el sexo en las motivaciones restantes. Estos resultados fueron confirmados por Holdsworth (2010) quien identificó tres motivaciones para el voluntariado, pero en una población de estudiantes universitarios ingleses (N = 3.083): empleabilidad, valores y oportunidad. La investigadora ha observado que las mujeres estaban más motivadas por criterios de empleabilidad en relación con los hombres, mientras que éstos señalaron razones vinculadas con las oportunidades de voluntariado, esto es, los estudiantes de sexo masculino manifestaron haber sido voluntarios porque la actividad formaba parte del currículum académico (aprendizaje-servicio, por ejemplo), porque disponían de tiempo libre, porque sus parientes o amigos cercanos también participaban, o por el beneficio de una recompensa externa que podía derivarse de su participación. En cambio, las

mujeres se mostraron más motivadas por los beneficios para el desarrollo de su carrera profesional (Holdsworth, 2010).

En otras investigaciones revisadas, el sexo no se ha destacado como variable diferenciadora sobre las actitudes o motivaciones para el voluntariado (Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Figueira, Marques-Pinto, Lima, & Pereira, 2013a; Finkelstien, 2009; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Law & Shek, 2009).

4.2.2. Voluntariado y edad

La investigación sobre el voluntariado ha puesto de manifiesto importantes diferencias en las formas en que este tipo de ayuda se manifiesta durante el transcurso de la vida de un individuo. En contextos norteamericanos, las tasas de voluntariado tienden a aumentar entre los adolescentes y adultos jóvenes, aún más en los adultos de mediana edad, y luego tienden a disminuir entre las personas de edad avanzada (Clary, Snyder, & Stukas, 1996). En relación con las motivaciones para el voluntariado, los diferentes grupos de edad le atribuyen la misma importancia a motivaciones más específicas tales como expresión de valores, que obtiene puntuaciones elevadas tanto en los jóvenes (18 a 24 años) como en los adultos mayores (con edades superiores a los 65 años). Sin embargo, Clary, Snyder y Stukas (1996) expresan que algunas motivaciones son muy diferentes en función de la edad: las motivaciones que giran en torno al desarrollo profesional y a la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y competencias a través del voluntariado parecieran ser más relevantes para los jóvenes que para las personas mayores (Clary, Snyder, & Stukas, 1996). Esta tendencia fue encontrada dos décadas antes por Gidron (1978) quien identificó, en una muestra de voluntarios pertenecientes a instituciones de salud (N = 317), que los voluntarios mayores otorgaban un valor superior a las relaciones sociales, mientras que los voluntarios más jóvenes estaban más motivados por la adquisición de una mayor experiencia laboral que bien podría proveerles el voluntariado (Gidron, 1978). Otros investigadores (Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012) también han encontrado que la edad se asocia positivamente con la función social, señalando que los voluntarios mayores otorgaban mayor valor a las posibilidades que el voluntariado ofrece para mantener las relaciones sociales y se implicaban en las tareas de voluntariado, motivados justamente por esa misma razón.

Contrariamente a estos resultados, Omoto, Snyder y Martino (2000) han desarrollado un estudio longitudinal a corto plazo a fin de examinar hipótesis relacionadas con el curso de vida, atendiendo a la edad cronológica de individuos que se desempeñaban como voluntarios en organizaciones hospitalarias en Estados Unidos (N = 144). De los datos recolectados por el VFI de Omoto y Snyder (1995), los autores observaron que las motivaciones de los voluntarios estaban fuertemente influenciadas por la etapa de la vida de los sujetos: los voluntarios jóvenes informaron una mayor preocupación por las relaciones sociales, mientras que los mayores manifestaron preocupaciones superiores por el servicio voluntario. En otras palabras, los voluntarios más jóvenes colocaban sus expectativas y estaban más motivados para el voluntariado por las relaciones sociales que allí se podían gestar, mientras que los voluntarios mayores sustentaban motivaciones y expectativas más relacionadas con el servicio y la importancia de brindar ayuda al otro (Omoto, Snyder, & Martino, 2000).

Los resultados de Gidron (1978) y los de Clary y colegas (1996) son consistentes entre sí, pero no con los de Omoto, Snyder y Martino (2000). Otro estudio que refuerza los hallazgos de los primeros, es el de Okun y Schultz (2003) quienes también examinaron las relaciones entre la edad y los motivos para ser voluntarios en sujetos que participaban en dos organizaciones del *International Habitat for Humanity* (N = 523). De los datos analizados a partir de la administración de una versión del VFI (Clary & Snyder, 1999), los autores han encontrado relaciones negativas entre edad y desarrollo profesional, protección, comprensión y realización personal. No obstante, un análisis de regresión múltiple reveló que las motivaciones para el desarrollo profesional y para la comprensión disminuyen en sujetos mayores, y que las motivaciones ajuste social y hacer amigos aumentan con la edad (Okun & Schultz, 2003).

Los resultados de Esmond y Dunlop (2004) apoyan los presentados por Okun y Schultz (2003). Estos investigadores abordaron las motivaciones para el voluntariado en una muestra de voluntarios australianos (N = 1.999), y advirtieron fuertes relaciones entre diferentes factores motivacionales con la edad. En coherencia con Gidron (1978), Clary y colegas (1996), Okun y colegas (1998, 2003), la motivación para el desarrollo profesional se asoció negativamente con la edad, señalando que los voluntarios más jóvenes se encontraban más motivados para ser voluntarios por las oportunidades que el voluntariado podía ofrecerles para el desarrollo de una carrera profesional. También se observaron relaciones negativas con otras variables motivacionales como social, crecimiento personal y reconocimiento (ajuste social, realización personal y

comprensión respectivamente, en los términos empleados para la presente investigación), señalando que los participantes más jóvenes estaban más motivados por tales factores que los participantes mayores (Esmond & Dunlop, 2004).

Dávila y Díaz-Morales (2009) también estudiaron los efectos de la edad sobre los motivos para el voluntariado en sujetos voluntarios afiliados de organizaciones no gubernamentales españolas (N = 214). Dado que el estudio tuvo especial incidencia sobre la edad, los autores organizaron grupos diferenciados: 16-25 años (N = 78), 26-35 años (N = 40), 36-45 años (N = 26), 46-55 años (N = 31), 56-65 años (N = 19) y más de 66 años (N = 20). Para evaluar las motivaciones para el voluntariado utilizaron una adaptación española (Dávila & Chacón, 2003 in Dávila & Díaz-Morales, 2009) del *Volunteer Functions Inventory* (VFI) de Clary y colaboradores (1998), y los ítems acrecentados por Okun y Schultz (2003) referentes al voluntariado como oportunidad para hacer nuevos amigos. Los autores observaron que las motivaciones para el desarrollo de la carrera profesional, comprensión y hacer nuevos amigos disminuyen en sujetos mayores, mientras que los motivos referentes a expresión de valores aumentan, tal como en Omoto, Snyder y Martino (2000).

En la concepción de Dávila y Díaz-Morales (2009) el motivo comprensión es muy importante durante toda la vida, pero pierde importancia progresivamente con la edad. La motivación para el desarrollo profesional no aparece como muy relevante en general, pero a partir de los 26 años su importancia se reduce aún más. Los análisis de correlaciones evidenciaron que la edad se asocia negativamente a comprensión y desarrollo profesional. Para estos autores, la edad asume un papel central en la predicción de los motivos para participar en actividades de voluntariado (Dávila & Díaz-Morales, 2009). Estos resultados son consistentes con los encontrados por Clary y colegas (1996), Esmond y Dunlop (2004), Gidron (1978), Okun, Barr y Herzog (1998) y Okun y Schultz (2003), por ejemplo, y con la idea de que, con la edad, los voluntarios invierten menos tiempo y energía en la adquisición de nuevos aprendizajes o experiencias relacionadas con el desarrollo profesional. En relación con los motivos realización personal y protección, los resultados indicaron que son superiores entre los voluntarios mayores, aunque éstos no son concluyentes ya que la importancia de ambos para los sujetos es relativa. Sin embargo, los autores manifestaron que al controlar estadísticamente las motivaciones para el voluntariado, la edad resulta ser un predictor significativo sólo de protección, aludiendo a la idea de que, con la edad, las personas son capaces de controlar y regular sus propias emociones.

Dávila y Díaz-Morales (2009) destacaron, también, que la motivación para hacer amistades tuvo una importancia intermedia para todos los sujetos: entre los 16 y los 45 años, hacer amigos es la tercera motivación más importante para los individuos; sin embargo, a partir de los 45 años en adelante, esta motivación pierde importancia. Los resultados de un análisis multivariado fueron consistentes con estos datos: hacer amigos es lo que más interesa a los voluntarios más jóvenes. También encontraron que la edad tenía una relación significativa e inversa con la importancia de hacer amigos. Por su parte, el motivo ajuste social tuvo una relevancia relativamente intermedia en todos los sujetos, aunque aumentó significativamente a partir de los 46 años de edad. Tales resultados fueron explicados por los autores a la luz de la teoría de la selectividad socioemocional, que expresa que durante la juventud y la edad adulta temprana (cuando el tiempo es generalmente percibido como expansivo), la gente da más prioridad al cumplimiento de las metas sociales que implican una ampliación de sus horizontes sociales, es decir, dan primacía a metas orientadas a optimizar el futuro. Sin embargo, durante la edad adulta y la vejez (cuando el tiempo es generalmente percibido como limitado), las metas emocionalmente significativas se tornan más importantes, y las personas se tornan más selectivas en relación con su inversión en las actividades sociales y relacionales (Dávila & Díaz-Morales, 2009). Respecto del motivo expresión de valores, las puntuaciones fueron semejantes entre todos los sujetos de la muestra; no obstante su importancia fue significativamente superior en sujetos con 36 años y más, denotando la existencia de relaciones significativas. Los autores argumentaron que cuando el tiempo se percibe como limitado, las metas emocionalmente significativas se tornan más importantes, dos de las cuales podrán convertirse en "guardián del sentido" o "asumir la responsabilidad de las generaciones futuras" (Lang & Carstensen, 2002 in Dávila & Díaz-Morales, 2009). En este sentido, algunos estudios han revelado que las orientaciones prosociales son más fuertes entre los adultos mayores que en los adultos jóvenes (Dávila & Díaz-Morales, 2009). El voluntariado puede ser una actividad que permita la satisfacción de una diversidad de motivaciones a largo de la vida, motivaciones que, incluso, pueden modificarse con el paso del tiempo, pero que el voluntariado bien puede amalgamar.

Holdsworth (2010) también observó relaciones entre la edad y las motivaciones para el voluntariado en estudiantes universitarios ingleses (N = 3.083). Este investigador observó que los estudiantes más jóvenes (menores de 25 años) estaban más motivados por criterios de empleabilidad y por las oportunidades de voluntariado (porque la

actividad formaba parte del currículum académico, por disponibilidad de tiempo, porque referentes próximos también participaban, o por el beneficio de una recompensa externa), en relación con los sujetos mayores de 25 años. Éstos, por su parte, sostuvieron motivos vinculados a los valores personales y a las posibilidades que el voluntariado les brindaba para expresarlos (Holdsworth, 2010).

Específicamente en contexto portugués, Ferreira, Proença y Proença (2011) llevaron a cabo un estudio con el propósito de identificar los diferentes tipos de motivaciones de sujetos que se desempeñan como voluntarios en hospitales públicos en Portugal (N = 304). Estos autores utilizaron una versión adaptada del VFI de Clary y colegas (1998), a partir del cual definieron cuatro motivaciones principales para el voluntariado: (1) desarrollo y aprendizaje, (2) altruismo, (3) reconocimiento profesional, (4) pertenencia y protección. Los autores observaron relaciones negativas entre la edad de los sujetos y la motivación reconocimiento profesional (desarrollo profesional o carrera). Para los voluntarios mayores, el enriquecimiento del currículum no representaba un motivador importante en la participación del voluntariado, contrario a lo observado en los sujetos más jóvenes. Sin embargo, los autores resaltaron que un porcentaje significativo de los voluntarios tenía entre 52 y 68 años de edad, razón que bien podría justificar la valoración sobre tal motivo para el voluntariado, atendiendo a que estos individuos ya no tienen necesidad de ganar experiencia profesional que les sirva al desarrollo de una carrera (Ferreira, Proença, & Proença, 2011).

Más recientemente, Figueira (2013) administró una versión del VFI de Clary y colegas (1998) a estudiantes de la Universidad de Lisboa (N = 465) a fin de explorar el papel del voluntariado –cuando se practica simultáneamente con la realización de las tareas académicas– en la percepción de bienestar y malestar académico y subjetivo en alumnos de educación superior. En este estudio no se evidenciaron diferencias significativas entre los estudiantes en función de variables sociodemográficas como el curso, año, sexo, lugar de residencia y edad. No obstante, las diferencias fueron significativas sobre el perfil motivacional, en función de la práctica de voluntariado, siendo que quienes eran voluntarios otorgaron puntuaciones superiores a la función social, en relación con los no voluntarios (Figueira, 2013).

El voluntariado es una actividad que se puede realizar durante el amplio curso de la vida: infancia, adolescencia, juventud, adultez, y también en la ancianidad. Pero su significado puede modificarse de forma predecible en función de los cambios en los roles y agendas durante la vida de una persona (Omoto, Snyder, & Martino, 2000),

razón por la cual, la edad es concebida como una variable central a considerar en el estudio del voluntariado. Sin embargo, como ya se aclaró en el apartado sobre creencias motivacionales, es necesario mantener cierta prudencia en relación con la incorporación e interpretación de los resultados que pudieran derivarse del abordaje de la edad como variable independiente, en estudios de corte transversal.

4.2.3. Voluntariado e influencia parental

Las prácticas educativas y las experiencias de la familia pueden contribuir al desarrollo de una conducta prosocial, o bien, inhibirla. Marta, Pozzi y Marzana (2010) sostienen que el apoyo de la familia y, especialmente, de los padres, actúa como un factor explicativo del comportamiento prosocial y del compromiso asumido por los voluntarios en las organizaciones. La influencia de la familia encuentra sus raíces en su principal tarea, la cual refiere, fundamentalmente, al cuidado de los hijos y, a través de ellos, a las generaciones futuras, esto es, la generatividad (Erikson, 1968). Según Erikson (1968) la generatividad alude al interés de establecer y guiar a la nueva generación. El modelo de expectativa-valor de Eccles (1983) ha incorporado un componente de socialización parental, a partir de la consideración de que existen diversas vías a través de las cuales los padres podrían influir sobre la motivación de sus hijos. En este sentido, las percepciones y las actitudes de los padres representan una fuente importante de información que da sustento a la formación de las creencias de competencias en los niños y a su percepción del valor (Eccles, 1983, 1993); esto es, los padres proporcionan y estimulan el desarrollo de diferentes actividades recreativas y de aprendizaje que puedan apoyar el desenvolvimiento de habilidades e intereses específicos en su hijos. De este modo, los padres les comunican determinadas informaciones acerca de sus propias capacidades y habilidades –y lo que es valorado e importante– a través de la elección de las actividades laborales y de actividades de esparcimiento y recreación que ellos mismos realizan (Wigfield et al., 2006). La influencia de los padres no sólo afecta a la elección de las actividades y creencias de logros de los individuos, sino también afecta a los intereses y las opciones de carrera que los sujetos realizarán. Por lo tanto, las conductas parentales, creencias y expectativas, parecen tener una influencia duradera sobre las actitudes y comportamientos de los jóvenes (Meece, Glienke, & Burg, 2006).

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) puede servir para explicar por qué el voluntariado se transmite entre generaciones, de padres a hijos (Janoski & Wilson, 1995, en Bekkers, 2007). De acuerdo con los postulados de esta teoría, los padres pueden mejorar la conducta prosocial de sus hijos mediante el modelado, es decir, los padres pueden promover la participación en el voluntariado en los niños si ellos mismos son voluntarios. Según Bekkers (2007) el efecto de modelado de los padres voluntarios en la conducta voluntaria de los niños es una característica principal de los modelos de transmisión directa, y distingue dos modelos diferentes: (1) los padres recompensan la conducta voluntaria o prosocial de sus hijos con la aprobación; (2) los padres inculcan una serie de valores prosociales generales.

En relación con el primer modelo, frecuentemente los padres recompensan a sus hijos cuando desarrollan una conducta socialmente deseable (comportamiento prosocial) con expresiones de aprobación, y desaprueban aquellos comportamientos indeseados (Eisenberg & Fabes, 1994, en Bekkers, 2007). Al respecto, Lourenço (1988) ha expresado que un potencial donador reuniría más probabilidades de comportarse altruistamente si, en el pasado, ha sido reforzado por su conducta altruista. En este sentido, el individuo imita la conducta prosocial del modelo con la finalidad de recibir la aprobación del modelo o de otros referentes significativos. Cuando el motivo dominante de ajustarse a las normas sociales sigue siendo la necesidad de aprobación social y, por consiguiente, no evoluciona a un valor internalizado, la conducta puede desaparecer en ausencia del modelo ya que no es precisa la recompensa de aprobación (Bekkers, 2007). En cuanto a la internalización de los valores, ésta refiere al desarrollo de la capacidad de regular la propia conducta, con poca supervisión externa o sanciones, en relación a un conjunto de valores prosociales que el mismo sujeto acepta (Maccoby & Martin, 1983, en Bekkers, 2007). Para los sujetos que ven, durante su infancia, que sus padres voluntarios realizan sacrificios personales por un bien mayor, atribuirán al voluntariado un valor intrínseco y, de esta manera, serán más propensos a involucrarse en comportamientos voluntarios cuando sean adultos (Bekkers, 2007). Tiempo atrás, Lourenço (1988) ya había expresado —en una de las reglas que pueden definir al comportamiento altruista— que “un potencial donador reúne más probabilidades de comportarse altruistamente cuando más ocasiones tuviera de observar modelos altruistas” (1988, p. 92).

Apoyado en la idea de que “la caridad empieza por casa” y sobre la base de los datos recolectados en *Giving in the Netherlands Panel Survey* de 2001, Bekkers (2005)

ha investigado la relación entre los antecedentes de voluntariado en la familia (padres que hayan sido voluntarios) y la participación juvenil en asociaciones voluntarias, hacia las donaciones y la elección por un comportamiento voluntario ($N = 1.964$). A partir de diversos análisis de regresión, el autor ha observado que los antecedentes de voluntariado en la familia (padres que fueron voluntarios) y una participación intensa (durante la juventud) en organizaciones voluntarias, se relacionaron con valores prosociales más fuertes en la edad adulta. Los hijos de padres que se ofrecieron voluntariamente y los que eran más activos en asociaciones voluntarias cuando jóvenes, reportaron niveles más altos de confianza social generalizada, valores altruistas más fuertes, mayor responsabilidad por la sociedad en su conjunto, y un interés mayor en materia de política. La influencia de los padres voluntarios sobre los valores altruistas fue más fuerte que la influencia de la participación juvenil en organizaciones de voluntariado. Contrariamente, la influencia de la participación fue más fuerte sobre la responsabilidad social y el interés en la política, que la influencia parental (Bekkers, 2005). Este estudio también mostró que las personas mayores y las mujeres tendrían más probabilidades de ser voluntarias en la actualidad porque solían estar más implicadas en asociaciones voluntarias cuando eran jóvenes. El autor señaló que los antecedentes de voluntariado en la familia y la participación en voluntariado durante la juventud, aumentan los niveles actuales de donaciones de caridad y de participación voluntaria en jóvenes holandeses (Bekkers, 2005). Dos años más tarde, este mismo autor llevó a cabo otro estudio remitiéndose a la población holandesa ($N = 723$), y a partir de los datos recolectados de la *Family Survey of the Dutch Population* (De Graaf et al., 2000, en Bekkers, 2007) ha observado, en primer lugar, que la influencia del ejemplo de los padres durante la infancia fue persistente en la edad adulta, incluso cuando los niños tenían una vida propia en un contexto social muy diferente de aquel en el que fueron criados. En segundo lugar, los resultados mostraron que el ejemplo de los padres no sólo afectaba al tipo de conductas de ayuda superficiales, habitualmente estudiadas por la psicología, sino que también podía afectar la conducta prosocial que requiere importantes inversiones de tiempo, como el caso del voluntariado (Bekkers, 2007).

Clerkin, Paynter y Taylor (2009), al igual que Bekkers (2007), buscaron comprender las decisiones individuales de los sujetos hacia las donaciones de caridad y el voluntariado, en una muestra de estudiantes que asistían a un curso introductorio de Ciencias Políticas en la *North Carolina State University* ($N = 316$). Para indagar las

motivaciones de los estudiantes hacia el servicio público, administraron el *Public Service Motivation* (PSM) de Perry (1996, en Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009) conjuntamente con una serie adicional de preguntas centradas en el voluntariado y la opción por la donación. Los autores encontraron que los estudiantes con niveles más elevados de motivación para el servicio público son más propensos a optar por participar en actividades de beneficencia. Y destacaron que características individuales como el ingreso familiar, la identidad política, el sexo, la religiosidad, la socialización familiar y las experiencias de voluntariado de la escuela secundaria, también estaban significativamente relacionados con las elecciones de los estudiantes para participar en actividades de beneficencia. En relación con la influencia de la socialización familiar en este tipo de decisiones, esta investigación mostró que si la participación era obligatoria, las probabilidades de elegir donar o de implicarse en voluntariado disminuían. Por ejemplo, cuando los padres proporcionaban formas más pasivas del estímulo (socialización pasiva), tales como enseñar a los hijos a dar una mano a quien precisa, las probabilidades de adoptar una conducta de donación en el futuro eran mayores. En cambio, formas más coercitivas de socialización (socialización activa) reducían la probabilidad de asunción de este tipo de conductas (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009).

Law y Shek (2009) identificaron, en su revisión de la literatura, que el comportamiento voluntario recibe la influencia de dos importantes factores familiares. El primero de ellos es el modelado y, al respecto, algunos investigadores sostienen que los sujetos son más propensos a ser voluntarios si sus padres fueron o son también voluntarios (Lourenço, 1988; Omoto & Snyder, 2002; Piliavin 2004^a, en Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005). El segundo factor refiere al apoyo familiar y alude a las influencias que la valoración y la aprobación de la familia pueden tener sobre la conducta voluntaria del individuo. En tal sentido, algunas familias valorarán que sus hijos sean voluntarios creyendo que su implicación en este tipo de actividades podría fomentar el desarrollo de una conducta más altruista, contribuir con la sociedad, y ganar mayor experiencia social y profesional. Sin embargo, no siempre las familias apoyan la conducta voluntaria: podrían, quizá, priorizar la excelencia académica y pensar que el voluntariado afectaría los estudios de sus hijos, considerándolo como una pérdida de tiempo o, también pensar que sus hijos no cuentan con las competencias necesarias para implicarse en este tipo de actividades de ayuda a otros (Law & Shek, 2009). La influencia de la familia, que incluye la participación de los miembros de la familia en actividades voluntarias, las creencias que tienen sobre el voluntariado, el

apoyo constante, el modelado, las expresiones verbales, las tutorías, entre otros, recibe el nombre de influencia familiar positiva (Law & Shek, 2009). Mediante la administración de la *Chinese Family Influence on Adolescent Volunteerism Scale* (C-FIAV) y la *Volunteering Intention Scale*, Law y Shek (2009) examinaron las relaciones entre la influencia familiar, la intención para ser voluntarios y el comportamiento voluntario, en una muestra de adolescentes chinos de Hong Kong (N = 5.946). Los resultados mostraron que el apoyo familiar, las creencias de la familia respecto del voluntariado, y el modelado (antecedentes voluntarios en la familia) se asociaron positivamente con la intención del adolescente para ser voluntario y con la conducta voluntaria. Estos autores destacaron que, si bien la literatura sobre voluntariado tiende a distinguir el modelado como la variable más importante vinculada con la participación de individuo en la comunidad, su investigación ha puesto de manifiesto que las creencias de la familia respecto del voluntariado ejercieron una influencia mayor sobre la intención y la conducta voluntarias, y argumentaron que la transmisión de los valores de la familia podrían, incluso, ser más importantes que el propio modelado en la promoción de la implicación en actividades voluntarias (Law & Shek, 2009).

Francis (2011) también abordó las relaciones en las decisiones de estudiantes universitarios australianos para el voluntariado, a partir de la observación de modelos primarios de socialización (N = 282) y encontró que la participación en actividades de voluntariado depende, en gran parte, de las experiencias primarias observadas en los miembros del grupo social de referencia (padres, hermanos y amigos cercanos). Los resultados de su investigación también mostraron que la función social (VFI de Clary y colegas, 1998) fue la más consistente, pertinente y apropiada para estos estudiantes, y que la conducta voluntaria de los participantes (ninguna, moderada y alta) dependía de la conducta voluntaria observada directamente sobre sus referentes primarios. En definitiva, este estudio brinda apoyo empírico a la idea de que las funciones sociales y las normas de los referentes principales son factores clave en el comportamiento voluntario de los jóvenes universitarios (Francis, 2011).

Como puede observarse, los antecedentes de voluntarios en la familia, la observación de modelos parentales o de referentes sociales significativos, ejercen una fuerte influencia sobre la decisión de un individuo para implicarse –o no– en actividades de voluntariado. Estas relaciones, por lo tanto, deberían abordarse con mayor profundidad en la investigación actual, atendiendo al hecho de que los motivos y

actitudes de los jóvenes hacia el voluntariado podrán depender, en parte y fuertemente, de la influencia de los agentes socializadores primarios.

4.2.4. Voluntariado y variables académicas

Un vínculo más explícito entre el aprendizaje y el voluntariado se encuentra en el aprendizaje-servicio, es decir, actividades de voluntariado desarrolladas en contextos académicos como parte de un programa curricular (Martínez, 2008; Tapia, 2006). Uno de los objetivos del aprendizaje-servicio es estimular a los estudiantes a desarrollar la conciencia y la comprensión de la responsabilidad cívica y del papel que pueden desempeñar en el apoyo y fortalecimiento de sus comunidades (Martínez-Odría, 2007). Aunque se reconoce que el trabajo voluntario de los estudiantes beneficiará a las comunidades, su objetivo principal es contribuir al desarrollo personal y académico de los estudiantes. Por otra parte, algunos investigadores abogan por las posibilidades de socialización que ofrece este tipo de actividades para la promoción del voluntariado. El supuesto detrás de esta estrategia es que al tener experiencia en voluntariado a una edad temprana, los participantes serán más propensos a ser voluntario durante toda su vida (Bekkers, 2005; Lourenço, 1988; Omoto & Snyder, 2002; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005). Otros investigadores, sin embargo, no concuerdan con esta idea y señalan que las posibilidades de participación futura podrían verse reducidas si “se obliga” al estudiante a desarrollar voluntariado como parte de un programa curricular (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Helms, 2013; Stukas, Clary, & Snyder, 1999). Pese a estas discrepancias, los teóricos coinciden en que tanto las experiencias tempranas de voluntariado como la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, aportan a una cultura de servicio social y a una participación más activa en la comunidad, donde se desarrollan valores y prácticas de democracia y solidaridad (Martínez, 2008; Moely et al., 2002; Schugurensky & Mündel, 2005; Tapia, 2006, 2008).

Atendiendo a los efectos positivos de la participación voluntaria, Eccles y Barber (1999) examinaron los beneficios potenciales y los riesgos asociados con la participación de adolescentes estadounidenses de origen europeo en cinco tipos de actividades: prosociales, deportes, escuela, artes escénicas y clubes (N = 1.259). Las autoras indagaron acerca de las actividades en las que los sujetos estaban involucrados mediante un listado de actividades posibles, acerca de la incidencia en comportamientos de riesgo y sobre sus resultados académicos. Los resultados del estudio dejaron entrever

que la participación en actividades prosociales (grupos de iglesia, voluntariado) estaba fuertemente asociada a las trayectorias educativas positivas y a las bajas tasas de participación en las conductas de riesgo (Eccles & Barber, 1999).

Schugurensky, Slade y Luo (2005) examinaron la dimensión de aprendizaje del trabajo voluntario realizado por inmigrantes provenientes de diecisiete países diferentes, que buscaban acceder al mercado laboral canadiense ($N = 45$). La mayoría de estos participantes disponía de título universitario (medicina, ingeniería, administración de empresas, educación, psicología e informática) y contaba con un promedio de diez años de experiencia profesional antes de emigrar a Canadá. Sin embargo, ante las restricciones de reconocimiento de créditos internacionales de las titulaciones y la devaluación de la experiencia laboral internacional, muchos profesionales inmigrantes deben desempeñarse en áreas laborales ajenas a las de su profesión, lo que hace que con el tiempo sus conocimientos, experiencias y habilidades disminuyan o se vuelvan obsoletas. Por tal razón, se los anima a realizar trabajo voluntario con la finalidad de obtener experiencia canadiense necesaria para mejorar su acceso al mercado laboral. En este contexto y con recurso a la entrevista, Schugurensky, Slade y Luo (2005) se propusieron examinar qué tipo de aprendizajes se construyen de la experiencia en voluntariado, cómo se adquieren, y cuál es el impacto que tienen en la capacidad de los inmigrantes para encontrar un empleo remunerado adecuado a su educación y experiencia laboral. De acuerdo con los datos recolectados de las entrevistas, los participantes señalaron que el aprendizaje informal derivado de las prácticas de voluntariado resultó ser más importante que la capacitación formal que habían recibido para el trabajo. Entre los aprendizajes adquiridos destacaron las habilidades de comunicación (idioma), el valor de las redes, el conocimiento de las prácticas laborales de Canadá, la adaptación y la comprensión de la cultura canadiense, un aumento de la confianza en sí mismo y el trabajo en equipo desarrollado en un campo laboral diverso. Pocos sujetos mencionaron haber aprendido habilidades técnicas o instrumentales. Los participantes informaron que los aprendizajes se adquieren a través del contacto informal con los demás (debates con otros voluntarios y miembros del personal, observaciones y asesoramiento extraoficial). En general, los individuos valoraron positivamente su aprendizaje informal sobre la cultura canadiense y sobre la experiencia de voluntariado, aunque sólo un 13% de ellos encontró, posteriormente, un empleo adecuado a su formación, habilidades y experiencia (Schugurensky, Slade, & Luo, 2005).

Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002) evaluaron las actitudes de estudiantes universitarios frente al aprendizaje-servicio en dos grupos de sujetos, previa (N = 761) y posteriormente (N = 725) a una experiencia concreta de servicio. Los estudiantes respondieron al *Civic Attitudes and Skills Questionnaire* (CASQ) y los resultados mostraron que, en ambas muestras, los estudiantes que sintieron que estaban adquiriendo una experiencia positiva en la universidad y que estaban motivados por recompensas intrínsecas, buscaron participar en la acción cívica, y verse a sí mismos como poseedores de habilidades (interpersonales, políticas), y actitudes (justicia social y diversidad) apropiadas para tal participación (Moely et al., 2002).

Recientemente y en una experiencia similar a la anterior, Crone (2013) llevó a cabo un estudio a fin de explorar el efecto que la participación de estudiantes universitarios en un programa de aprendizaje-servicio podría tener sobre las actitudes y creencias sobre este tipo de metodología y sobre sus resultados académicos (N = 75). La muestra fue seleccionada de tres cursos de Psicología Social donde se impartían clases bajo una modalidad tradicional (conferencias), y de un curso de Psicología Social donde se les exigía el desarrollo e implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio – vinculado a algún tema de interés de los estudiantes y en relación con los contenidos teóricos de la asignatura. Al finalizar el semestre, el investigador administró a todos los estudiantes un cuestionario para evaluar sus actitudes hacia el aprendizaje-servicio y otras actitudes relacionadas. Crone (2013) refiere a la *Civic Participation scale* (Weber, Weber, Sleeper, & Schneider, 2004, en Crone, 2013), *Attitudes Toward Helping Others scale* (Webb, Green, & Brashear, 2000, en Crone, 2013), *Self-efficacy Toward Service scale* (Weber et al., 2000, en Crone, 2013), *College Education's Role in Addressing Social Issues scale* (CERSI, Weber, Weber, & Craven, 2008, en Crone, 2013), una serie de preguntas para evaluar la responsabilidad cívica (Gottlieb & Robinson, 2006, en Crone, 2013), y la *Personal Effectiveness of Community Service scale* (Frumkin, Jastrzab, Vaaler, Greeney, Grimm, Jr., Cramer, & Dietz, 2009, en Crone, 2013). Un análisis multivariado reveló que los participantes bajo la condición de aprendizaje-servicio, reportaron un aumento en las actitudes sobre el aprendizaje-servicio y sobre las escalas relacionadas, como las de participación ciudadana, las actitudes hacia la ayuda a otros, y la escala de autoeficacia hacia el servicio. En general, los estudiantes involucrados en el curso de aprendizaje-servicio manifestaron sentir mayor preocupación por la comunidad, mayor convencimiento de que la gente debe ayudar a los demás, y mayor confianza en sus capacidades para contribuir y mejorar la

comunidad (Crone, 2013). Los resultados en torno a las cuestiones académicas evidenciaron que las actitudes relacionadas con las habilidades académicas fueron superiores en los estudiantes del curso de aprendizaje-servicio, poniendo de relieve que este tipo de proyectos puede mejorar el rendimiento académico e intelectual mediante la promoción de habilidades y del pensamiento crítico. El investigador sustenta enfáticamente que el aprendizaje-servicio puede propiciar un ambiente donde los estudiantes se sientan capaces de aplicar las teorías aprendidas en clase a situaciones de la vida real (Crone, 2013).

En contexto portugués, Figueira, Marques-Pinto y Lima (2011) caracterizaron a estudiantes de la Universidad de Lisboa en relación con la experiencia de voluntariado y el desempeño académico ($N = 323$). La experiencia o práctica de voluntariado fue indagada a partir de dos preguntas específicas (¿realizó voluntariado? ¿realiza voluntariado?), mientras que el desempeño académico fue evaluado a partir del promedio obtenido en el semestre anterior. Un análisis de varianza reveló diferencias significativas entre estudiantes voluntarios y no voluntarios en el desempeño académico y, en tal sentido, los estudiantes voluntarios obtuvieron promedios superiores a los estudiantes no voluntarios (Figueira, Marques Pinto, & Lima, 2011).

Si bien el voluntariado universitario va ganando espacios cada vez mayores en los contextos académicos portugueses, su integración a los planes curriculares de las carreras de Educación Superior pareciera ser muy incipiente. Por otro lado, se observa un vacío en la literatura en relación con estudios que vinculen la actividad voluntaria universitaria y su relación con variables personales y académicas, atendiendo al impacto que puede tener, no sólo a nivel del desarrollo individual o comunitario, sino también sobre el desarrollo académico de los estudiantes. Desde esta investigación se legitiman las consecuencias positivas de la vinculación entre actividades solidarias y actividades académicas, en el marco de los denominados proyectos de aprendizaje-servicio o voluntariado en contextos universitarios.

En el apartado siguiente se sistematizan y describen algunas investigaciones que aportan evidencia empírica respecto de la relación entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado.

4.3. Creencias motivacionales y voluntariado

La motivación de los individuos para ser voluntarios ha fascinado desde siempre a los teóricos y a quienes trabajan junto a los voluntarios. La comprensión del impulso motivacional subyacente en los voluntarios es un tema recurrente que impregna gran parte de la literatura existente sobre el voluntariado. Qué es lo que motiva, realmente, a una persona para ser voluntaria resulta una cuestión compleja de responder; sin embargo, la comprensión de estos procesos motivacionales puede ser de gran ayuda para las organizaciones en la búsqueda, formación y retención de sus voluntarios. El análisis funcional de la motivación se aplica al voluntariado y se ocupa de las razones y las metas que están en la base de los fenómenos psicológicos, es decir, de las funciones personales y sociales que encuentran respuesta en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos (Clary et al., 1998). Creencias, pensamientos y sentimientos guían la motivación del individuo y actúan como factores determinantes de su conducta (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006), una conducta que puede estar relacionada con la implicación en una determinada tarea académica, o bien, una conducta de implicación en actividades de voluntariado. El factor motivacional, en este sentido, juega un rol crucial, y aquí interesa profundizar en la comprensión de los procesos motivacionales vinculados a la implicación voluntaria, o a la no implicación. Por esta razón, este apartado aborda los estudios empíricos que focalizan en el fenómeno del voluntariado y su relación con variables motivacionales. En un primer momento, son presentadas las investigaciones que vinculan voluntariado y creencias de expectativa, y ya se puede advertir que no son en demasía, pues este vínculo ha sido poco explorado por los investigadores. En una segunda instancia se recuperan estudios sobre el voluntariado y las creencias de valor, creencias que son, de hecho, las más potentes en la adopción de una conducta determinada. Cuál es la valoración que los sujetos, en diferentes contextos y de diferentes edades, realizan del voluntariado, y de la propia actividad voluntaria, es una cuestión que se trata de desmenuzar a partir de la revisión de cuantiosa evidencia empírica.

4.3.1. Creencias de expectativa y voluntariado

En una de las reglas del altruismo, Lourenço (1988) ha expresado que “un potencial donador reúne más probabilidades de comportarse altruistamente cuanto más competente se percibe para ayudar a un potencial receptor a salir de la dependencia en que se encuentra” (1988, p. 33). Según Midlarsky y Hannah (1985) un individuo que se siente competente y tiene confianza en sus propias capacidades, se empeñará en la conducta altruista –que bien podría ser una conducta voluntaria– ya que las consecuencias de una ayuda eficaz derivarán en beneficios para el receptor y también para el donador. Los beneficios para el donador podrán traducirse en bienestar personal, en experiencia, en relaciones sociales, en adaptación y conocimiento de la realidad (Midlarsky & Hannah, 1985; Clary & Snyder, 1991; Figueira, Marques-Pinto, Lima, & Pereira, 2013^a). Las creencias de competencia podrán conducir a un aumento de la motivación y promover, posteriormente, la adopción de conductas altruistas o de ayuda (Lourenço, 1988).

Midlarsky y Hannah (1985) desarrollaron un estudio experimental con estudiantes de primero y cuarto grado (primaria), de séptimo y décimo año (secundaria) de escuelas de Denver (N = 256), a fin de analizar la respuesta altruista ante una situación de emergencia o necesidad. Las investigadoras observaron relaciones entre la conducta altruista y los sentimientos de competencia de los sujetos, siendo que los niños que no ofrecieron ayuda al otro, justificaron su no intervención señalando que no se sentían competentes para ello, mientras que la intervención en los adolescentes tendió a disminuir por el recelo de la desaprobación de los otros por actuar inapropiadamente ante esas situaciones. Los niños y adolescentes con creencias de competencia personal se comportaron más altruistamente que el resto de los sujetos observados (Midlarsky & Hannah, 1985).

Bajo la premisa de que la autoeficacia es un factor fundamental en la generación de expectativas de éxito y en la motivación de los sujetos para realizar una actividad, Eden y Kinnar (1991) llevaron a cabo un programa experimental donde utilizaron la experiencia vicaria y la persuasión verbal para fortalecer la autoeficacia de reclutas de las fuerzas armadas y aumentar su participación voluntaria para el servicio de las fuerzas militares especiales (N = 556). El estudio incluyó un grupo experimental (N = 274) y un grupo control (N = 282). La autoeficacia general de los sujetos fue evaluada a través de una versión hebrea de *General Self-Efficacy Scale* (Sherer & Adams, 1983, en

Eden & Kinnar, 1991), aplicada luego de que un moderador utilizara la persuasión verbal –en el grupo experimental– para generar un aumento de ésta en los reclutas. Para evaluar la autoeficacia específica utilizaron preguntas concretas y una adaptación de la escala de autoeficacia específica de Eden (1988, en Eden & Kinnar, 1991) donde los individuos manifestaron el éxito esperado en términos de comparaciones sociales subjetivas. El análisis de los resultados reveló que el programa experimental produjo un aumento de la autoeficacia específica y de la voluntad para ser voluntario, como también se detectaron interacciones significativas entre el programa experimental y la autoeficacia general de los individuos, evidenciando un efecto de plasticidad de comportamiento. La autoeficacia específica afecta positivamente la propia voluntad de comprometerse en la realización de una tarea y, por lo tanto, promover el desarrollo de creencias de autoeficacia positivas, podría aumentar la probabilidad de que los individuos se comprometan más en la realización de una dada actividad (Eden & Kinnar, 1991).

Caprara y Steca (2007) examinaron un modelo conceptual en el que las creencias de autoeficacia y los valores operan en conjunto para promover la conducta prosocial. Su investigación se llevó a cabo en una muestra de italianos de variadas edades (N = 1.324) utilizando, para la recolección de datos, el *Portrait Values Questionnaire* (Schwartz, 2003; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, & Harris, 2001, en Caprara & Steca, 2007), la *Interpersonal Self-Regulatory Efficacy Scale* y *Affective Self-Regulatory Efficacy Scale* de Caprara y colegas (2001, en Caprara & Steca, 2007). La conducta prosocial fue evaluada mediante una escala de Caprara y colegas (2005) que refleja comportamientos y sentimientos referidos a cuatro tipos de acciones: compartir, ayudar, cuidar y sentir empatía hacia los otros. Los resultados evidenciaron que los valores ejercían un efecto sobre el comportamiento prosocial, ya sea directamente, o indirectamente a través de las creencias de autoeficacia, sobre la conducta prosocial. Las creencias de autoeficacia (social y empática), independientemente de los valores, también contribuyeron en la regulación de afecto y de las relaciones sociales como promotores de la conducta prosocial (Caprara & Steca, 2007).

Recientemente el trabajo de Crone (2013) permitió observar cómo la participación de estudiantes universitarios en una experiencia de aprendizaje-servicio (N = 75) tuvo efectos positivos sobre la percepción de la propia autoeficacia. Los estudiantes que durante un semestre planificaron un proyecto de aprendizaje-servicio, lo

ejecutaron y lo evaluaron, manifestaron tener creencias de autoeficacia más fuertes que aquellos estudiantes que asistieron a clases tradicionales. El autor argumenta que las experiencias de aprendizaje-servicio pueden propiciar un ambiente donde los estudiantes se sienten capaces de aplicar las teorías aprendidas en clase a situaciones de la vida real y, de este modo, promover no sólo una mejora en el desempeño académico de los individuos, sino también la formación de actitudes más positivas frente a este tipo de iniciativas desarrolladas dentro del ámbito universitario (Crone, 2013).

Fuertemente vinculado al constructo de autoeficacia aparece el de locus de control y una investigación que buscó analizar las relaciones entre el locus de control y la actitud hacia la ayuda al otro fue la desarrollada por Nickell (1998). Este investigador encontró asociaciones significativas entre la actitud general hacia la ayuda –evaluada por la *Helping Attitude Scale* (HAS) de su propia autoría– y el locus de control interno –evaluado mediante la *Internal-External Locus of Control Scale* de Rotter (1966)– en estudiantes universitarios de la *Moorhead State University* (N = 106). El autor observó que existía una tendencia en los estudiantes que creían tener el control de sus resultados, hacia una actitud más positiva en relación con la conducta de ayuda a los otros (Nickell, 1998).

Estas investigaciones, si bien son escasas y realizan abordajes diferentes de acuerdo a cada contexto particular, son consistentes en sus premisas de partida: existen relaciones entre las creencias de autoeficacia y de locus de control y la actitud favorable hacia la actividad, hacia la ayuda o hacia el servicio voluntario. A partir de los hallazgos de estos estudios interesa pensar en los posibles efectos que las creencias de autoeficacia y de control podrán tener sobre las actitudes de los estudiantes universitarios frente al voluntariado.

4.3.2. Creencias de valor y voluntariado

El desarrollo de actividades de voluntariado durante los años de escuela primaria y secundaria parece propiciar eventos críticos que dan forma al voluntariado y que hacen que la participación en este tipo de actividades se sustente por largos períodos de tiempo. En una investigación con estudiantes de secundaria –voluntarios y no voluntarios– Johnson, Beebe, Mortimer y Snyder (1998) observaron que los adolescentes que estaban involucrados en actividades de voluntariado tenían mayores planes educacionales y aspiraciones futuras, promedios de calificaciones más elevados, una destacada autoestima académica, y una mayor motivación intrínseca hacia las tareas

académicas. Según estos investigadores, la experiencia de voluntariado fortalece los valores intrínsecos de la tarea y destaca la importancia de la participación comunitaria (Johnson et al., 1998).

Finkelstien (2009) incorporó los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca conjuntamente con los factores disposicionales que contribuyen a la participación en voluntariado. La autora evaluó los motivos para el voluntariado, la personalidad prosocial, y la orientación motivacional de estudiantes universitarios del sur de Estados Unidos (N=287), quienes indicaron haber sido voluntarios durante los últimos doce meses y accedieron a completar el cuestionario a cambio de créditos para cursos adicionales. Utilizó el *Volunteer Function Inventory* (VFI) de Clary y colegas (1998) a partir del cual definió motivos internos (comprensión, realización personal, protección, valores, ajuste social) y motivos externos (carrera) para el voluntariado; el *Work Preference Inventory* (WPI) de Amabile y colegas (1994, en Finkelstien, 2009) para evaluar la orientación motivacional hacia el trabajo; y el *Prosocial Behavior* (PSB) de Penner y colegas (2002, 1995, en Finkelstien, 2009) para evaluar la tendencia de los estudiantes hacia una conducta prosocial (capacidad empática y servicio a los demás). Finkelstien (2009) hipotetizó que una orientación motivacional intrínseca se relaciona con motivos internos para el voluntariado y que, a su vez, una orientación extrínseca lo hace con motivos externos para el voluntariado. En lo concerniente a la conducta prosocial, la autora predijo que los sujetos están intrínsecamente motivados para el voluntariado cuando la actividad es, de por sí, satisfactoria, y que la satisfacción se produce en individuos con mayores tendencias prosociales, particularmente cuando la actividad está orientada hacia el otro (capacidad empática); en contraste, si las personas extrínsecamente motivadas tienden a ser voluntarias cuando perciben oportunidades de recompensas externas, la asociación con una personalidad prosocial sería menos evidente (Finkelstien, 2009). Los resultados encontrados comprobaron las hipótesis formuladas por la investigadora: orientación motivacional intrínseca se asoció fuertemente con motivos internos y también externos, del mismo modo que motivación extrínseca lo hizo respecto de los motivos externos e internos, destacando que si bien ambas orientaciones se asociaron a los dos motivos, la fuerza de la asociación fue consistente con lo esperado por la autora. En consideración a otra de sus hipótesis, la personalidad prosocial se asoció significativamente con motivación intrínseca y no con una orientación motivacional extrínseca. En esta investigación fue posible observar que los constructos fundamentales en el proceso de voluntariado (motivaciones y conducta

prosocial) aparecen asociados de forma sistemática a las tendencias intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes universitarios (Finkelstien, 2009).

Allison, Okun y Dutridge (2002) se propusieron comparar las motivaciones para el trabajo voluntario en un grupo de voluntarios episódicos –convocados para una actividad puntual– de Arizona (N = 774). Utilizaron el VFI de Clary y colegas (1998) y una pregunta abierta a los voluntarios sobre sus motivaciones (N = 129). Los resultados mostraron que, en torno al VFI, expresión de valores fue el motivo más destacado, seguido por realización personal y comprensión. Los motivos restantes (carrera, protección y ajuste social) recibieron puntuaciones por debajo de la media (Allison, Okun, & Dutridge, 2002). Del abordaje cualitativo, los autores organizaron las categorías a semejanza de las propuestas por el VFI, y encontraron que, al igual que en el VFI, los motivos carrera y ajuste social no se destacaron significativamente, mientras que protección fue el tercer motivo mencionado. Expresión de valores, por su parte, si bien obtuvo el primer lugar en las puntuaciones del VFI, se acentuó como el segundo motivo más importante. Las mayores discrepancias se evidenciaron en realización personal y comprensión: comprensión ocupó el segundo lugar entre las escalas del VFI y el cuarto lugar en la pregunta abierta; realización personal ocupó el primer lugar en la pregunta abierta y tercer lugar entre los motivos del VFI. Además de realizar este paralelismo y como resultado de la exploración de otras motivaciones que emergieron del estudio cualitativo, Allison, Okun, y Dutridge (2002) distinguieron tres motivos adicionales para el voluntariado: disfrute, religiosidad y trabajo en equipo.

Según Chacón, Pérez, Flores, y Vecina (2010), los cuestionarios tienden a sobreestimar el número de motivaciones y a subestimar su variedad, razón que los condujo a analizar las respuestas cualitativas a una pregunta abierta sobre las motivaciones para el voluntariado en voluntarios ecologistas y socio-asistenciales españoles (N = 1.515). Los investigadores observaron que los voluntarios manifestaban, en promedio, dos motivos y que el motivo valores era el más recurrente y de mayor importancia en relación con los restantes. De su abordaje, al igual que del de Allison, Okun, y Dutridge (2002) emergieron otras motivación: compromiso organizacional, creencias religiosas, búsqueda de cambio social, desarrollo personal o interés por la actividad (Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010).

La motivación para la expresión de valores fue la más destacada en las investigaciones previas presentadas. En el VFI, expresión de valores es el motivo único que alude al altruismo y a valores humanitarios. Burns, Reid, Toncar, Fawcett y

Anderson (2006) se interesaron por el papel del altruismo en las motivaciones para el voluntariado, hipotetizando la existencia de relaciones significativas. Los autores administraron el VFI de Clary y colegas (1998) y la *Self-Report Altruism Scale* (SRA) de Rushton, Chrisjohn y Fekken (1981, en Burns et al., 2006) a estudiantes universitarios (N = 480) y encontraron correlaciones significativas entre el altruismo y todas las dimensiones del VFI. Estas relaciones, sin embargo, se mostraron menos fuertes en desarrollo profesional y realización personal, y ello bien puede ser así pues, según los autores, el altruismo se opone diametralmente a estos dos motivos: preocupación por el otro vs. preocupación por uno mismo y por la propia carrera (Burns et al., 2006). En concreto, estos autores sostienen que el altruismo está en la base del voluntariado y, por lo mismo, no puede desvincularse de las motivaciones para participar en actividades voluntarias.

En otra investigación, Holdsworth (2010) identificó las motivaciones para el voluntariado en estudiantes universitarios ingleses, a través del análisis de datos recabados de entrevistas y cuestionarios (N = 3.083). El cuestionario se organizó a partir de una pregunta que indagaba respecto de si los estudiantes habían realizado alguna actividad sin ser pagada en la universidad, y se detectaron de partida quince tipos diferentes (líder de un grupo, visitar a las personas, campaña estudiantil y política, investigación, entre otras) que podrían ser consideradas como actividades de voluntariado. Un porcentaje importante señaló haber participado en, al menos, una actividad, y sólo estos sujetos respondieron a trece ítems sobre las razones por las cuales se implicaron en tales actividades. De estas respuestas, la investigadora identificó tres motivos principales: empleabilidad, valores y oportunidad. Empleabilidad prevaleció sobre los otros dos motivos, y los estudiantes que estaban más motivados por criterios de empleabilidad, se mostraron más propensos a buscar actividades de voluntariado organizadas. Respecto del análisis de los datos cualitativos, Holdsworth (2010) encontró que los estudiantes articulaban sinergias entre las diferentes experiencias de voluntariado y las consideraban como parte integral de su transición a la edad adulta. Los estudiantes asociaron al voluntariado con la construcción de confianza en sí mismos, a través de la interacción con los demás, y con las posibilidades de hacer frente a situaciones difíciles y nuevas. Por otra parte, y contrario a lo develado por el análisis cuantitativo, los sujetos se mostraron reacios a situar su actividad voluntaria en relación con criterios de empleabilidad o con la ayuda a los demás, cuestionando el supuesto de que el voluntariado puede servir sólo a los fines de mejorar el currículum vitae o

simplemente para realizar un acto altruista. Según la investigadora, las motivaciones de los estudiantes pueden modificarse con el tiempo y el voluntariado no necesariamente forma parte de un objetivo estratégico para mejorar el currículum vitae o para hacer el bien (Holdsworth, 2010).

En contexto portugués, Ferreira, Proença y Proença (2011) buscaron identificar motivaciones de los voluntarios que trabajan en hospitales (N = 304), a partir de datos recolectados con recurso a una versión adaptada del VFI de Clary y colegas (1998). Se identificaron cuatro categorías motivacionales y en el orden de importancia siguiente: desarrollo y aprendizaje, altruismo, pertenencia y protección, reconocimiento profesional. Se puede observar que los voluntarios tenían mayores necesidades de aprender a través de la experiencia directa y de sentir que ayudan al que precisa. El desarrollo de la carrera profesional, por el contrario, pareciera no ser una preocupación de estos voluntarios (Ferreira, Proença, & Proença, 2011). En un estudio posterior, estos mismos autores encontraron relaciones significativas entre la motivación de los voluntarios hospitalarios y la satisfacción con su actividad, mostrándose más motivados quienes se sentían más conformes y satisfechos con la actividad que desempeñaban (Ferreira, Proença, & Proença, 2013). Por su parte, Monteiro, Gonçalves y Pereira (2012) analizaron las motivaciones de voluntarios hospitalarios que trabajan en contexto oncológico en Portugal (N = 53), y su relación con indicadores de bien estar psicológico y calidad de vida. Utilizaron el *Inventário de Motivações para o Voluntariado* (IMV), una adaptación del VFI de Clary y colegas (1998) realizada por Gonçalves, Monteiro y Pereira (2011, en prensa) para el contexto portugués, una *Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico* (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2006, en Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012), y el *WHO Quality of Life-Bref* (Vaz Serra et al., 2006, en Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012). Se puede observar que, en general, los voluntarios valorizaron más las funciones valores, experiencia (comprensión en el VFI) y crecimiento/autoestima (realización personal en el VFI). Además, las autoras encontraron asociaciones significativas entre estas tres funciones destacadas y el bienestar psicológico de los sujetos, mientras que las relaciones con la función protección fueron negativas (Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012).

Desde un abordaje cualitativo, Heitor y Veiga (2012) se interesaron por comprender los significados y la complejidad de las experiencias subjetivas de los estudiantes universitarios que participan en el programa de voluntariado del *Gabinete do Estudante do Instituto Politécnico do Porto*, y el modo en que tal participación puede

promover cambios en el desarrollo psicológico de los sujetos. Las autoras solicitaron a algunos estudiantes voluntarios (N = 38) que completaran un *Diario de bordo* durante un período de cuatro meses (tiempo de duración del proyecto). De estos diarios se recogieron las experiencias subjetivas de los participantes en torno a las actividades realizadas, posteriormente sometidas a un análisis en profundidad. En relación con la motivación inicial de los voluntarios, Heitor y Veiga (2012) encontraron, fundamentalmente, motivaciones de tipo extrínseca (interés social, desarrollo personal), y también intrínsecas, relacionadas con el altruismo y la ideología. Se desprendieron dos dominios del análisis de los datos. El primero de ellos vinculado a las experiencias significativas de voluntariado y comprende los desafíos sentidos en el contexto de participación y las estrategias desarrolladas para actuar y lidiar con esos desafíos. El segundo dominio refiere a los cambios sentidos (a nivel personal, interaccional y comportamental) y a la percepción de empoderamiento (*empowerment*), abarcando un conjunto de conciencias construidas a través de la experiencia de voluntariado y el impacto de esos cambios percibidos en el desarrollo psicológico de los individuos (Heitor & Veiga, 2012). De acuerdo con las autoras, la participación en el programa de voluntariado podría potenciar la experiencia de procesos de *empowerment* y construir una red de oportunidades para el cambio en el desarrollo psicológico a nivel intrapersonal, interaccional y comportamental.

Muy recientemente, Figueira, Marques-Pinto, Lima y Pereira (2013^a) exploraron el papel del voluntariado –cuando se practica en simultáneo al cursado de una carrera universitaria– en la percepción del bienestar-malestar académico y el bienestar subjetivo de los estudiantes de educación superior de la Universidad de Lisboa (N = 465). Para llevar a cabo esta investigación, de corte longitudinal, los autores administraron –al iniciar y al finalizar el año académico– un cuestionario de elaboración propia sobre las prácticas de voluntariado y una versión portuguesa (Joaquim & Pinheiro, 2007) del VFI (Clary et al., 1998). En un primer estudio, se propusieron caracterizar las prácticas de voluntariado de los estudiantes universitarios a partir de la consideración de variables sociodemográficas específicas, y no encontraron diferencias significativas entre estudiantes voluntarios y no voluntarios en función del género, la edad, la carrera, el año de cursado y el lugar de residencia. Sin embargo, fue posible observar diferencias en el perfil motivacional de estos sujetos, siendo que los voluntarios obtuvieron puntuaciones más elevadas en la función social comparados con los no voluntarios. Las motivaciones de naturaleza intrínseca fueron las que recibieron mayores puntuaciones (conocimiento,

valores y autorrealización). Los motivos más extrínsecos (apoyo curricular y función social) obtuvieron puntajes inferiores, aunque considerables (Figueira et al., 2013^a). En un segundo estudio, estos mismos autores examinaron las relaciones entre las demandas, los recursos académicos y la variable personal “voluntario”, juntamente con el bienestar-malestar académico y el bienestar subjetivo, en estudiantes de esta misma universidad (N = 128). Los resultados revelaron una relación significativa entre la práctica de voluntariado y el bienestar emocional a través del tiempo: los estudiantes que practicaban voluntariado al iniciar el año académico y percibían mayor presión del tiempo para llevar a cabo sus tareas académicas, evaluaron su vida muy positivamente en términos sociales y experimentaron emociones más positivas al finalizar el período de clases (Figueira et al., 2013^a).

Existe evidencia empírica para pensar que la orientación motivacional de los individuos está fuertemente relacionada con su implicación en actividades de voluntariado. Las investigaciones presentadas permiten ver, con cierta claridad, la diversidad de motivos que subyacen a la acción voluntaria y que tales motivos pueden ser de naturaleza intrínseca y también extrínseca. Atendiendo al contexto, a los sujetos y al tipo de actividad voluntaria, estas motivaciones podrán variar y modificarse a lo largo del tiempo. Interesa destacar aquí que los estudios que se presentan a continuación abordan las motivaciones para el voluntariado atendiendo a características de la actividad y a la valoración que el sujeto realiza de ella, en términos de interés y valor intrínseco, utilidad y costos derivados. Estas características adquieren relevancia en la medida en que pueden actuar como factor determinante o bien inhibir la participación voluntaria.

La investigación de Warburton, Terry, Rosenman y Shapiro (2001) posibilitó evaluar los costos y beneficios relacionados con el voluntariado, las creencias sobre el apoyo de los demás para ser voluntarios y las creencias en relación con los obstáculos que se podrían presentar en el desarrollo de la actividad, en una muestra de voluntarios australianos de edad avanzada de no voluntarios (N = 238). Los autores observaron que existen costos y beneficios asociados al voluntariado. En este sentido, los sujetos voluntarios se mostraron más propensos a continuar desarrollando actividades de voluntariado, ya que éstas eran placenteras, útiles y les proporcionaban importantes beneficios. Curiosamente, estos beneficios sugirieron una dimensión altruista y también egoísta del voluntariado: ayudar a otros es claramente una motivación altruista, centrada en el otro, pero también se evidenciaron motivaciones orientadas a sí mismos, tales

como sentirse útil, obtener placer y satisfacción, y hacer nuevas amistades. Los autores han observado que los voluntarios mayores sustentaban motivos altruistas y egoístas, y que ambos eran importantes por la influencia que ejercen en la decisión individual para implicarse en una actividad de voluntariado (Warburton et al., 2001). El análisis en torno a las creencias normativas puso de relieve la importancia de los diversos puntos de vista y la influencia de los otros en la decisión de ser voluntario: las personas mayores indicaron estar motivadas para el voluntariado no sólo por las creencias intrínsecas en torno al voluntariado y por las necesidades personales, sino también porque sentían que otros referentes próximos apoyaban y aprobaban tal decisión. En este sentido, el estudio reveló la existencia de diferencias en las creencias normativas entre voluntarios y no voluntarios, superiores para los primeros. Por otro lado, también se encontró que los no voluntarios manifestaron sentirse demasiado viejos para desarrollar ese tipo de actividades y preferían realizar otras, justificando, con ello, la decisión para no involucrarse en voluntariado. Los autores sugirieron que la decisión de ser voluntarios se ve afectada por roles de edad y estereotipos negativos prevalentes de envejecimiento (Warburton et al., 2001).

Las primeras conductas consideradas bajo el dominio del voluntariado eran de carácter socio-asistencial, y sólo recientemente otros tipos de actividades han caído bajo tal denominación, como en el caso del voluntariado ecologista (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004). De acuerdo con los autores referidos, la diversidad del voluntariado plantea el problema de la *sobregeneralización* de los resultados, y son muy pocas las investigaciones que destacan la necesidad de atender a las diferencias entre actividades de voluntariado, siendo que el perfil de los voluntarios puede variar en función de la actividad que se desarrolle. Por ejemplo, según Black y Kovacs (1999) la edad influye significativamente en los roles que desarrollan los voluntarios en un hospital: los voluntarios jóvenes se dedicaban más a servicios de cuidado directo y los de mayor edad desempeñaban tareas administrativas y de recaudación de fondos. Omoto y Snyder (1993) señalaron que los voluntarios que trabajaban directamente con enfermos de SIDA, consideraron más importante la motivación de desarrollo y realización personal, que los voluntarios que proporcionaban un servicio de carácter indirecto, sin contacto personal con los enfermos.

Dávila de León y Chacón Fuertes (2004) también se interesaron por las diferencias que pudieran existir atendiendo al tipo de actividades de voluntariado (asistencialista y ecologista), y buscaron comprobar un modelo explicativo sobre la

permanencia que establece que la intención de continuar como voluntario es un predictor directo de la permanencia, que dicha intención es explicada por el compromiso del voluntario con la organización y que esa actitud hacia la organización es explicada a través de la satisfacción con la actividad voluntaria. En una muestra de voluntarios españoles (N=290), pertenecientes a organizaciones socio-asistenciales y ecologistas, estos investigadores estudiaron la existencia de diferencias significativas sobre variables motivacionales, e identificaron cuáles de estas variables podían aumentar la predicción de la permanencia en función del tipo de voluntariado. Los resultados mostraron que los voluntarios ecologistas y socio-asistenciales diferían significativamente en diversas variables, y que no eran las mismas variables ni las mismas relaciones las que posibilitaron incrementar la predicción de la permanencia en cada tipo de voluntariado. En cuanto a sus motivaciones (evaluadas a través del VFI, una versión adaptada por Dávila y Chacón, 2003), los resultados indicaron que los voluntarios ecologistas estaban más motivados por la necesidad de expresar valores personales, mientras que los voluntarios socio-asistenciales estaban más impulsados por la necesidad de aprender, de ejercitar conocimientos y habilidades nuevas. Los voluntarios socio-asistenciales mostraron mayor satisfacción general con su actividad, pero los ecologistas consideraron su actividad como más divertida. Por otro lado, estos últimos manifestaron realizar una mayor variedad de actividades, sin embargo, los socio-asistenciales otorgaron mayor significación a las tareas que realizaban, señalaron tener mayor contacto con otras personas en el desarrollo de las mismas y evidenciaron una tendencia a implicarse más en la actividad que los voluntarios ecologistas. Estos últimos percibían más costes económicos derivados de la actividad voluntaria, y sin embargo se manifestaron más estables en relación con su permanencia en el voluntariado (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004).

Sobre la base del VFI de Clary y colegas (1994) y a partir de los datos obtenidos de las respuestas a una pregunta abierta que indagaba sobre el motivo más importante por el cual el individuo se implicaba en actividades de voluntariado ecologista, Bruyere y Rappe (2007) identificaron las motivaciones de voluntarios estadounidenses (Colorado), en el ámbito de conservación de recursos naturales (N = 401). Los resultados sugirieron ocho motivos subyacentes para el voluntariado ecologista, aunque destacaron estar motivados, fundamentalmente, por expresión de valores, para mejorar el medio ambiente, por las posibilidades de aprender y de socializar con personas que compartían intereses comunes (Bruyere & Rappe, 2007). Un motivo recurrente en las

respuestas a la pregunta abierta fue “salir a la calle” que aludía a la oportunidad de estar en la naturaleza, lejos de la casa o del lugar de trabajo, en un entorno con espacios abiertos y sonidos naturales. Los autores explicaron tal motivo a partir de las exigencias actuales del mercado laboral norteamericano: las personas trabajan más horas por semana que hace diez años, lo cual genera una necesidad deliberada de descanso y de “salir” para entrar en contacto con la naturaleza (Bruyere & Rappe, 2007).

En estrecha relación con esta valoración que el sujeto realiza de las actividades en las cuales se implica, Houle, Sagarin y Kaplan (2005) se interesaron por investigar si las personas que se involucran en voluntariado eligen las tareas voluntarias que tengan beneficios relevantes a nivel personal, esto es, si ciertas actividades de voluntariado (por ejemplo, lectura para ciegos, introducción de datos informáticos) satisfacen diferencialmente ciertas motivaciones (por ejemplo, expresión de valores, desarrollo profesional, aprendizaje), y si los individuos prefieren tareas de las cuales puedan derivarse beneficios alineados con sus propios motivos para ser voluntarios. Además del VFI de Clary y colegas (1998), estos investigadores emplearon una lista de actividades de voluntariado con su respectiva descripción, a fin de que los estudiantes universitarios indagados (voluntarios y no voluntarios) pudiesen valorarlas (N = 112). Los resultados de esta investigación mostraron que las personas diferenciaban las tareas en función de la satisfacción de sus motivaciones y que, cuando tenían la posibilidad de elegir, optaban por tareas que se correspondieran con sus motivos más relevantes (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005). De acuerdo con lo expresado por los autores, las personas parecen estar conscientes de por qué quieren ser voluntarias y actúan en consecuencia para satisfacer sus necesidades. Ello conduce a pensar que las experiencias de voluntariado podrían ser más positivas, e incluso promover una mayor participación, si se les permitiese a los voluntarios elegir las actividades a desarrollar (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005).

El estudio de Baytiyeh y Pfaffman (2010) también sugiere una relación estrecha entre la participación voluntaria y el valor atribuido a la actividad. Wikipedia es una enciclopedia fiable, con más de siete millones de artículos en todos los idiomas, que se sustenta por la acción de voluntarios. Baytiyeh y Pfaffman (2010) estudiaron las motivaciones de algunos administradores de Wikipedia (N = 115), con la finalidad de conocer qué es lo que impulsa a las personas a dedicar el trabajo de su equipo y sus conocimientos para la construcción y mantenimiento de este recurso. Los investigadores emplearon un cuestionario online construido sobre la base de otros instrumentos

utilizados en estudios motivacionales de proyectos y aficionados *open source* (Pfaffman & Schwartz, 2003; Wu, Gerlach, & Young, 2007, en Baytiyeh & Pfaffman, 2010) e incorporaron, además, dos preguntas abiertas para que los participantes expresaran las razones personales que están detrás de la decisión de unirse a la comunidad de Wikipedia. Los resultados mostraron que los administradores estaban motivados, principalmente, por las posibilidades que esa actividad les ofrecía para aprender y crear y, además, observaron la existencia de una fuerte conexión de los participantes con la comunidad de colaboradores de Wikipedia en general y los administradores en particular. Por otro lado, el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas reveló un fuerte componente altruista en la motivación de los individuos, expresado en el deseo de disponer de una fuente completa con información precisa que esté al alcance de todos (Baytiyeh & Pfaffman, 2010).

Como puede apreciarse, la mayoría de los estudios descriptos ha abordado la motivación de los individuos, de las más variadas edades, para ser voluntarios. Sin embargo, llama la atención que, si bien el número de voluntarios crece cada vez más, exista un vacío en la literatura acerca de la desmotivación de los sujetos para el voluntariado, o sobre los factores que inciden en la decisión para no participar. En relación con este particular abordaje, han sido revisados dos estudios cuyos objetivos son, de un lado, estudiar las razones por las cuales los individuos no son voluntarios (Esmond & Dunlop, 2004) y, del otro, analizar las creencias negativas en torno al voluntariado (Law & Shek, 2011).

Esmond y Dunlop (2004) consideraron que así como la comprensión de las motivaciones y las razones por las cuales la gente practica voluntariado puede ser importante para aquellos que buscan atraer y retener a los voluntarios, también es significativo comprender las razones por las cuales las personas no son voluntarias. Atendiendo a ello, desarrollaron una escala (compuesta con 21 declaraciones referidas a las razones por las cuales no son voluntarios) y la administraron a una muestra de personas australianas ($N = 213$), conjuntamente con otra serie de cuestiones relacionadas con los datos demográficos de los participantes. Del análisis de los datos recogidos, los autores observaron que muchas personas indicaron que serían voluntarios sólo si supieran que la oportunidad de voluntariado será significativa o hará alguna diferencia en la vida de las personas, de lo contrario, no se ofrecerían para ser voluntarios. Entre otros factores importantes, destacaron las obligaciones familiares, las responsabilidades laborales y otras aficiones, que redundan en la falta de tiempo y

disponibilidad para el trabajo voluntario. Factores relacionados a las organizaciones voluntarias también emergieron como importantes, así como la congruencia con la filosofía de una determinada organización o las creencias sobre un entorno de voluntariado que sea agradable y seguro para los voluntarios (Esmond & Dunlop, 2004).

En otro contexto diferente, Law y Shek (2011) diseñaron un instrumento, la *Beliefs Against Volunteering Scale* (BAV), para evaluar las creencias negativas sobre el voluntariado entre los adolescentes chinos en Hong Kong (N = 5.946). En la concepción de estos autores, el voluntariado puede significar cosas buenas y malas: las creencias positivas pueden ir de la mano con las creencias negativas. Ser voluntarios es beneficioso para los adolescentes, sin embargo, si este servicio voluntario no está bien organizado, puede tornarse aburrido y perder sentido para los participantes, creando una impresión negativa que afecta a las creencias de las personas sobre el voluntariado y, en ocasiones, puede provocar la abstención a participar (Law & Shek, 2011). Por esta razón, estos autores incidieron en el estudio de las creencias positivas y negativas que los adolescentes (voluntarios y no voluntarios) sustentan sobre el voluntariado. Los resultados mostraron que las puntuaciones medias de los voluntarios sobre la BAV fueron significativamente menores que las de los no voluntarios, es decir, los adolescentes que no eran voluntarios sostenían mayores creencias negativas en comparación con los voluntarios. Los autores relacionaron la BAV con otra escala, *Revised Personal Functions of Volunteerism Scale* (R-PFVS) de Law y Shek (2010) – una adaptación a la población adolescente de Hong Kong del VFI de Clary y colegas (1998) – y encontraron relaciones negativas y significativas entre ambas, lo cual es lógico si se considera que la segunda escala evalúa creencias más bien positivas respecto al voluntariado (Law & Shek, 2011).

Todas las investigaciones descriptas hasta aquí, dejan entrever la importancia, pertinencia y actualidad que aún conservan los temas vinculados al voluntariado como objeto de estudio en las más diversas áreas de la investigación científica. El voluntariado es un constructo multidimensional, y es debido a la complejidad de sus dimensiones que se hace necesario, cada vez más, realizar abordajes específicos que permitan ir llenando lagunas teóricas y que contribuyan a una mayor comprensión de los procesos que este fenómeno envuelve.

4.4. Síntesis del capítulo

En este capítulo fueron referidos algunos estudios empíricos que se interesaron por variables motivacionales y otras relacionadas con la conducta voluntaria, prosocial o altruista. Sus resultados sirven para dar cuenta del estado actual de la investigación respecto de estos constructos. El capítulo se organizó en tres grandes apartados. En el primero de ellos, se describieron algunos trabajos que, en contextos diferentes y con poblaciones diversificadas, se interesaron por las relaciones entre las creencias motivacionales y determinadas variables socio-académicas, como el género, la edad, el año de cursado y el rendimiento académico.

En línea con este primer apartado, en el segundo fueron referidos algunos estudios empíricos que se importaron por variables vinculadas al voluntariado y su relación con otras variables contingentes, como el género, la edad, la influencia parental o los antecedentes de voluntariado en la familia y, también, algunas variables académicas, derivadas de investigaciones que tuvieron lugar contextos educacionales y con objetivos explícitamente educativos.

Finalmente, en el tercer apartado se reseñaron investigaciones cuya principal finalidad fue explorar la relación entre motivación y voluntariado. Atendiendo al objetivo primordial del presente trabajo, esta sección buscó organizar la revisión de la literatura considerando estudios más específicos que atañen a las relaciones entre creencias motivacionales –consideradas individualmente, pues fue notoria la vacancia de estudios que las relacionen del modo en que se está realizando aquí– y actitudes frente al voluntariado. La gran mayoría de las investigaciones referidas focalizaron en las motivaciones de los individuos para el voluntariado, siendo amplio el número de estudios que indagaron a poblaciones voluntarias, en diferentes contextos y de las más variadas edades. Pese a que no se han encontrado estudios más específicos y con objetivos semejantes a los perseguidos aquí, todas las investigaciones revisadas aproximan un panorama general respecto de la investigación actual en el área. Ello da la pauta para pensar y confirmar que el tema que atraviesa este trabajo, conserva importancia, pertinencia y actualidad para el campo de la investigación.

El capítulo siguiente presenta el marco metodológico que permitirá responder al problema, los objetivos y preguntas de investigación que dieron origen a este estudio.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

Este capítulo describe el proceso metodológico adoptado para el presente estudio. En los primeros apartados son definidos los objetivos y las preguntas iniciales, como así también es especificado el tipo de estudio y el diseño de investigación. Seguidamente se aborda el proceso de selección, delimitación y conformación de la muestra, los procedimientos éticos y deontológicos considerados, los análisis estadísticos que se realizan y la caracterización de los sujetos de la muestra. En una cuarta sección se describen los instrumentos utilizados, explicitando el procedimiento previo de selección, traducción y adaptación de los mismos al contexto portugués, y sus respectivos estudios de validación y fidelidad. También se reseña la construcción de una nueva escala de evaluación de actitudes frente al voluntariado y se analizan sus propiedades psicométricas. En un apartado final se abordan, de un modo sintético, los contenidos desarrollados a lo largo de este capítulo.

5.1. Objetivos y preguntas de investigación

Como fue referido en el capítulo introductorio, interesa conocer cuáles son los factores que podrían explicar los bajos niveles de participación de la juventud en proyectos de voluntariado, específicamente en contextos universitarios. Ante este interrogante, se identifican dos opciones posibles de respuesta: una extrínseca, centrada en la universidad y en los proyectos de voluntariado que allí se ofrecen y que podrían resultar poco motivadores para los estudiantes; y otra más intrínseca, focalizada en las actitudes y creencias que estos individuos sustentan en torno al fenómeno del voluntariado, y que podrían influenciar una tendencia a la no participación. Por tanto, son estas los interrogantes que dieron inicio a esta investigación.

La problemática fundamental de este trabajo se centra en el estudio de las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, en una muestra genérica de estudiantes universitarios. Constituyen creencias motivacionales la autoeficacia y el locus de control, la orientación motivacional (intrínseca o extrínseca) y la valoración que el sujeto realiza de la tarea. El constructo de actitudes frente al voluntariado, por su parte, incluye los atributos funcionales del voluntariado definidos en comprensión, desarrollo profesional, realización personal, protección, expresión de valores y ajuste social.

En consecuencia, el *principal objetivo* de esta investigación es estudiar cómo se caracterizan y relacionan las creencias motivacionales y las actitudes de los jóvenes universitarios frente al voluntariado, atendiendo al efecto que determinadas variables sociodemográficas y académicas pueden ejercer, por un lado, sobre las creencias motivacionales, por el otro, sobre las actitudes frente al voluntariado y, por último, sobre la relación entre estos dos constructos considerados. Los objetivos específicos que esta investigación se propone son consignados a continuación:

- ✧ Seleccionar y adaptar los instrumentos juzgados pertinentes para evaluar las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, y estudiar sus propiedades psicométricas.
- ✧ Elaborar una nueva escala de evaluación de las actitudes frente al voluntariado y estudiar sus propiedades psicométricas.
- ✧ Caracterizar las variaciones de la motivación de los estudiantes universitarios, específicamente, al nivel de las creencias motivacionales, considerando el efecto de variables sociodemográficas y académicas.
- ✧ Caracterizar las actitudes de los estudiantes frente al voluntariado, considerando el efecto de variables sociodemográficas y académicas.
- ✧ Estudiar las diferencias en los resultados obtenidos respecto de las actitudes frente al voluntariado, considerando las creencias motivacionales y, simultáneamente, el efecto de variables sociodemográficas y académicas.
- ✧ Identificar las diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado entre alumnos voluntarios y no voluntarios.
- ✧ Reconocer elementos que permitan pensar y definir nuevas líneas de actuación e investigación para la promoción del voluntariado en instituciones de Educación Superior.

Dada la complejidad de la problemática, la investigación se focaliza en un conjunto particular de relaciones, que emergen del análisis de estudios previos. Algunas cuestiones dieron origen a la elaboración de preguntas, que fueron consustanciadas a partir de los resultados contrastados con referentes empíricos. Otros interrogantes consideran aspectos que no fueron examinados previamente, razón por la cual los resultados derivados de ellas tienen un carácter exploratorio; concretamente, en relación con las creencias y actitudes, la revisión de la literatura dejó entrever diversas problemáticas poco abordadas por la investigación y que precisan de ser clarificadas. La

falta de estudios previos que analicen la relación entre las variables del presente estudio, condujeron al interés por la formulación de preguntas más específicas de investigación, cuya formalización semántica fue definida en función del tipo de análisis estadístico pretendido en la búsqueda de respuestas. Estas preguntas son expuestas a continuación.

Preguntas de investigación:

- P1: ¿Cómo se caracterizan, en la muestra total portuguesa, las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, de acuerdo con los resultados obtenidos (media) en cada una de las dimensiones de las escalas utilizadas y en función del sexo de los sujetos?
- P2: Considerando las afirmaciones que especifican creencias diversas en torno al voluntariado ¿cuál es el porcentaje de acuerdo y desacuerdo manifestado por los estudiantes?
- P3: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias motivacionales, entre los estudiantes que están implicados actualmente en actividades de voluntariado y aquellos que estuvieron y ya no lo están, así como aquellos que nunca desarrollaron este tipo de actividades?
- P4: Voluntarios activos, inactivos y no voluntarios ¿se diferencian en sus actitudes frente al voluntariado?
- P5: Contar con antecedentes voluntarios en la familia, ¿tiene un efecto diferenciador en las actitudes frente al voluntariado?
- P6: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias motivacionales, en función de cursar carreras vinculadas al área de Ciencias o Humanidades y, simultáneamente, del sexo de los sujetos?
- P7: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes frente al voluntariado, en función de pertenecer al área de Ciencias o Humanidades y, a la vez, del sexo?
- P8: Los estudiantes universitarios ¿se diferencian en las actitudes frente al voluntariado, considerando el año de cursado y, simultáneamente, cada una de las creencias motivacionales?

- P9: ¿Existen diferencias en las actitudes frente al voluntariado, atendiendo a la experiencia en actividades voluntarias y, al mismo tiempo, a cada una de las creencias motivacionales?
- P10: ¿Es posible que las correlaciones entre la edad y cada una de las creencias motivacionales sean favorables a los sujetos mayores?
- P11: ¿Existen correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre las creencias motivacionales y el rendimiento académico de los estudiantes?
- P12: ¿Es posible que las correlaciones entre las actitudes frente al voluntariado y la edad, sean favorables a los estudiantes mayores?
- P13: ¿Existen correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado?
- P14: ¿Cuál es el porcentaje de varianza explicada en las creencias en torno al voluntariado por cada uno de los atributos funciones considerados?

Se pretende que los análisis a implementar para dar respuesta a los interrogantes mencionados, contribuyan a la comprensión de los factores sociales y cognitivos que podrán intervenir ante la valoración realizada acerca del voluntariado como objeto de actitud.

5.2. Diseño y tipo de estudio

El diseño de investigación elegido fue un “*design ex post facto*” (Tuckman, 2012) que indica un tipo de estudio donde el investigador no puede construir una variable de tipo causal, sino analizar los efectos resultantes de la relación natural entre dos o más variables. Este tipo de diseño se distingue, particularmente, por estar más vinculado con la selección de las variables que con su manipulación.

Con la finalidad de estudiar las relaciones entre las variables consideradas –y partiendo de la certeza de que en este trabajo no hubo lugar a modificaciones sistemáticas en el ambiente de los sujetos, ni que con ellos se indujo a experiencias– se utilizó una metodología de tipo relacional, basada en la consideración de las variables en su medio natural. Este método no permite concluir que las oscilaciones ocurridas en las variables dependientes sean exclusivamente explicadas por las variables estudiadas como independientes y, por lo tanto, no se pueden establecer relaciones de causa-efecto;

no obstante, es posible concluir que entre las variables exista asociación o relación (Almeida & Freire, 2008; Tuckman, 2012).

El plan de observación consistió en un estudio transversal, mediante la utilización de un cuestionario que tuvo por finalidad evaluar diversos aspectos de las creencias motivacionales de los estudiantes universitarios en relación con el aprendizaje académico, las actitudes que asumen frente al voluntariado, como así también recoger información de carácter sociodemográfico. Realizar un estudio longitudinal hubiese exigido otras implicancias en términos de metodología, costo y duración, razón por la cual, atendiendo a los objetivos propuestos en relación con la evaluación y diferenciación de los resultados en estudio, se argumenta que la elección por una metodología de tipo cuantitativa y transversal, fue la más adecuada.

Las razones y las ventajas que refuerzan la opción por una metodología mediante la administración de cuestionario (Hill & Hill, 2012) son: en primer lugar, la posibilidad de captar directamente las percepciones, pensamientos y sentimientos de los individuos; en segundo lugar, los participantes pueden evidenciar pensamientos y sentimientos que, aunque puedan explicitarse, sólo lo hacen en contextos privados o en determinadas situaciones; en tercer lugar, este tipo de metodología posibilita acceder al significado subjetivo que los individuos dan a sus experiencias de vida. Más allá de estas ventajas, la metodología por cuestionario tiene también limitaciones de carácter general: los datos obtenidos se circunscriben a lo que el individuo está dispuesto a revelar sobre sí mismo, a su honestidad, a su motivación para colaborar con la investigación, y a la influencia de la deseabilidad social en sus respuestas.

5.3. Sujetos de la investigación

En este apartado se realiza la descripción del universo poblacional, la selección de la muestra especificada, el plan de muestreo ejecutado, los procesos de recolección y refinamiento de los datos y las características generales de los sujetos que componen la muestra de esta investigación.

5.3.1. Universo y población

El universo de la investigación comprende a los estudiantes de Educación Superior, delimitando una población de estudiantes universitarios, de ambos sexos, variadas edades y cursos de formación académica correspondientes a diferentes

Facultades de dos universidades: la Universidad de Lisboa y la Universidad Católica Portuguesa. Varias fueron las razones que llevaron a optar por estudiantes universitarios, sin embargo aquí se aludirá a dos de las más importantes. En primer lugar –como ya fue mencionado en el capítulo introductorio– las estadísticas en torno a los estudios sobre voluntariado en Portugal, ponen de relieve que el mayor porcentaje de voluntarios (56.5%) tienen edades superiores a los 56 años, un 41.6% son jubilados y sólo un 10.9 % de los voluntarios son jóvenes estudiantes con edades entre 15 y 25 años (Delicado, 2002, 2003; ENTRAJUDA, 2011), período etario que se corresponde con la culminación del nivel secundario y con el inicio, continuidad y fin de la formación universitaria. Por lo tanto, la primera justificación para la selección de la muestra de estudio implica considerar los fundamentos por los cuales los jóvenes universitarios no participan, o lo hacen de modo poco frecuente, en actividades de voluntariado y, atendiendo a ello, se colocó el interés en indagar sobre sus creencias respecto del voluntariado, cómo se posicionan frente a este fenómeno y cuáles son los procesos psicológicos (en términos de cognición y motivación) que se llevan a cabo para involucrarse o no en este tipo de actividades. En segundo lugar, se advierte escases acerca de investigaciones que procuran responder a esta problemática en el ámbito de Educación Superior en Portugal. Dicho esto, la presente investigación pretende contribuir a un mayor conocimiento y comprensión de la problemática en estudio, a partir de la mirada de quienes son los actores protagónicos: los jóvenes universitarios portugueses.

5.3.2. Muestra

De la población especificada, fue seleccionada una muestra de 303 estudiantes universitarios, de diversos años y carreras, correspondientes a las Facultades de Derecho, Farmacia, Medicina, Ciencias, Letras y Psicología e Instituto de Educación, de la Universidad de Lisboa; y de las Facultades de Ciencias Humanas y Derecho, de la Universidad Católica Portuguesa. La muestra es considerada heterogénea en relación con las variables consideradas en el estudio.

5.3.3. Plan de muestreo

Fue utilizado un plan de muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que las Facultades elegidas tienen por denominador común la disposición –al interior de

cada una y promovidos por diferentes organismos o estamentos universitarios– de servicios que ofrecen oportunidades de voluntariado a los estudiantes. De esta manera, fue realizado un relevamiento de las Facultades que disponen (a la fecha) de este tipo de servicio y, en virtud de ese criterio, fueron seleccionadas seis Facultades de la Universidad de Lisboa (que representan el 54.5% del total de las facultades), y dos de la Universidad Católica Portuguesa (que representan el 22.2% del total de las facultades). Fue tomada en cuenta la disponibilidad y flexibilidad de los responsables de cada unidad formativa, así como la de los profesores que se ofrecieron, gentilmente, para colaborar con el desarrollo de la investigación en la etapa de recolección de datos.

5.3.4. Recolección y refinamiento

Con vistas a obtener las autorizaciones correspondientes para la administración de los cuestionarios, fueron contactados los responsables de las diferentes Facultades y profesores de las asignaturas seleccionadas, vía email inicialmente, solicitando audiencia a fin de poner a consideración los objetivos de la investigación y el pedido de colaboración para con la misma. Una vez obtenidos los permisos de un total de doce profesores responsables, fueron establecidos los días y horarios para la administración del cuestionario en los diferentes grupos de alumnos. La administración de los cuestionarios fue llevada a cabo durante el mes de mayo del año 2012, iniciándose el día 8 y concluyendo el 31 del mismo mes, en situación de ambiente natural (contexto de aula), con la presencia de la investigadora. Es pertinente destacar la disponibilidad general de los profesores y alumnos, y su colaboración en la concesión del tiempo necesario para completar el cuestionario. Los estudiantes fueron informados previamente respecto de los objetivos del estudio, del carácter facultativo de su participación y de la confidencialidad de sus respuestas, sin dejar de resaltar la importancia de cada una de ellas para el desarrollo efectivo de la investigación. Al momento de distribuir los cuestionarios se solicitó a los alumnos que respondan a todas las cuestiones con empeño y dedicación, procurando no dejar espacios en blanco. Para completar los cuestionarios los alumnos precisaron de un tiempo que osciló entre los veinte y los treinta minutos reloj.

La información recolectada de los cuestionarios fue introducida inicialmente a una planilla de Excel, para ser exportada y analizada con el *software* de análisis estadístico SPSS, versión 20. Previo al inicio del tratamiento estadístico, se procedió a la observación general de los datos constantes en la matriz, con la finalidad de detectar

errores, no sólo en relación con la carga de los datos (por ejemplo en los casos de hallar información faltante), sino también respecto de algunas respuestas que podrían presentarse como incoherentes frente a la finalidad de la pregunta o afirmación. Como resultado de esta observación se excluyeron 29 cuestionarios de un total de 332 recolectados inicialmente. En síntesis, una vez corroborados todos los datos minuciosamente, y excluido aquellos que presentaron inconsistencias, tomó lugar el análisis estadístico.

5.3.5. Procedimientos éticos y deontológicos

En la investigación en Psicología y en Educación una cuestión ética central pasa por el equilibrio entre dos sistemas de valores: por un lado, la creencia en el valor y en la necesidad de la investigación en sí misma, y por otro lado, la creencia en la dignidad humana, en sus contextos de vida y en el derecho a la privacidad. Según Almeida y Freire (2008), algunos de los principales aspectos éticos que deben abordarse en la investigación son:

- consentimiento informado: los participantes deben ser previamente informados acerca de la naturaleza, objetivos y procedimientos de la investigación, y del mismo modo deben informarse sus derechos y responsabilidades. En relación con esto último, es importante clarificar que el sujeto tiene derecho a rechazar la propuesta de participación o a desistir en cualquier momento de la aplicación. Será sólo con esta información que ellos decidirán sobre su deseo de implicarse en la investigación voluntariamente.
- salvaguardar la integridad física, mental y moral de los participantes: deben ser evitadas investigaciones que provoquen daños o pongan en riesgo la seguridad de los participantes.
- confidencialidad de las respuestas: debe ser respetado el derecho a la privacidad de la información brindada por los participantes.
- responsabilidad y competencia por parte del investigador: se debe conducir la investigación de un modo competente, desarrollando tareas para las cuales se esté debidamente preparado.

En la presente investigación, estos principios fueron respetados a lo largo de todo el proceso, desde la etapa de recolección de datos, pasando por su análisis y divulgación. Previa a la aplicación del instrumento, los estudiantes fueron informados

sobre los objetivos del estudio, enfatizando el carácter voluntario de su participación y de su libertad de elección, tanto como de la confidencialidad de los datos y el anonimato de sus respuestas. La recolección de datos y el tratamiento que se les dio, fueron siempre realizados de modo de no causar daño alguno en los participantes, adoptando una postura responsable y competente.

5.3.6. Análisis estadístico de los datos

El análisis de los datos fue efectuado a través del programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 20. La literatura específica defiende que cuando el objetivo es organizar y comunicar un conjunto de observaciones numéricas, se debe recurrir a las estadísticas descriptivas, tales como medias, desviación estándar y distribución de frecuencias. En tanto, cuando el interés es desarrollar estimaciones sobre la población partiendo de la muestra indagada, deben ser utilizadas estadísticas inferenciales que demandan la aplicación de test paramétricos y no paramétricos (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2007; Tuckman, 2012).

En este trabajo fueron utilizados test paramétricos siempre que estaban reunidas los presupuestos necesarios para su utilización: (1) la escala de medida de las variables era de tipo métrica; (2) las variables consideradas como dependientes presentaban una distribución normal; (3) existía homogeneidad de varianzas, en el caso de que fueran comparadas las medias de dos o más grupos; (4) se verificaba la independencia de los datos que provienen de diferentes participantes (Maroco, 2007; Martins, 2011). Fue considerado que una variable poseía distribución normal cuando la media de los resultados se aproximaba a la mediana y a la moda, y los coeficientes de asimetría y curtosis variaban entre -1 y +1 (Martins, 2011). A partir de la consideración de que algunos test paramétricos son relativamente resistentes a pequeños desvíos de la normalidad, en este estudio fueron utilizados test paramétricos, incluso, en aquellos casos en los que el valor de curtosis fue superior a 1, siempre y cuando la distribución fuese simétrica. Algunos test paramétricos que sirven a los efectos de comparar grupos, por ejemplo ANOVA, son también resistentes a las violaciones de los presupuestos de homogeneidad de la varianza, siempre que el tamaño de los grupos comparados sea semejante. Atendiendo a ello, fueron utilizados test paramétricos para comparar grupos cuando (1) pese a no haber homogeneidad de varianzas, las dimensiones de los grupos eran similares; (2) las varianzas eran homogéneas, aunque los tamaños de los grupos fuesen diferentes.

Respecto de los test de comparaciones de medias, se utilizó el test *t* de Student para comparar dos grupos, ANOVA (*Two Way*) para comparar dos grupos en función de dos factores, y ANOVA (*One Way*) para comparar más de dos grupos. Cuando las condiciones de aplicación de los test *t* y ANOVAs no se verificaron, e importantes presupuestos habían sido violados, se optó por la aplicación de test no paramétricos.

Además, fueron utilizados test correlacionales siempre que el objetivo fuese evaluar la asociación entre dos variables cuantitativas. Específicamente, en los casos de variables métricas y cuya distribución se aproximaba a la normalidad, se recurrió al coeficiente de correlación de *Pearson*. En los casos en que la escala de medida de las variables fue ordinal, o que las distribuciones se apartaban de la normalidad, fue utilizado el coeficiente de correlación de *Spearman* (Maroco, 2007; Martins, 2011). Para ambos casos era necesario que el resultado varíe entre -1 y 1 dado que, cuanto más se aproximara a 1, más fuerte era la correlación. Para definir la fuerza de la asociación, se seleccionaron los criterios de Cohen (1988) que establecen que si el valor del coeficiente de correlación se encuentra entre .10 y .29, la correlación es considerada débil o baja; si el valor se encuadra, en cambio, entre .30 y .49, indica una correlación moderada; y cuando asume valores de .50 a 1 manifiesta una correlación fuerte o elevada.

5.3.7. Caracterización de la muestra

Fueron recolectados 332 cuestionarios, de un total de 500 distribuidos en las Universidades de Lisboa y Católica Portuguesa. Luego de una observación minuciosa y atendiendo a la coherencia de las respuestas de cada uno de los sujetos, fue necesario excluir 29 cuestionarios cuyas respuestas eran inconsistentes. De esta manera, la muestra total quedó conformada con 303 sujetos (N=303).

La edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 53 años, con una media de 21.90 años, concentrando mayores porcentajes la franja etaria comprendida entre los 18 y 20 años de edad (56.8%). La muestra es mayoritariamente femenina (71.6 %) en relación con los universitarios de sexo masculino (28.4%). Un número importante de sujetos son solteros (95 %), con dedicación exclusiva al estudio (90.3%), y gran parte de los casos observados es de nacionalidad portuguesa (88.3%).

En relación con las universidades, 70.2% de los casos pertenece a la Universidad de Lisboa, frente a un 29.8% representado por la Universidad Católica Portuguesa. El Gráfico 5.1 exhibe la distribución de la muestra de acuerdo con las Facultades

consideradas en el estudio, concentrando mayores porcentajes las Facultades de Ciencias Humanas (23.10%), Ciencias (20.79%) y Farmacia (17.82%). Respecto al año que frecuenta, la muestra presenta simetría en su distribución en el caso de 1º (34.6%), 2º (29.6%) y 3º (28.2%) año, siendo que los estudiantes de 4º, 5º y 6º año representan una minoría. De la muestra total, sólo un 16.9% dispone de beca de estudio para el año lectivo 2011/2012.

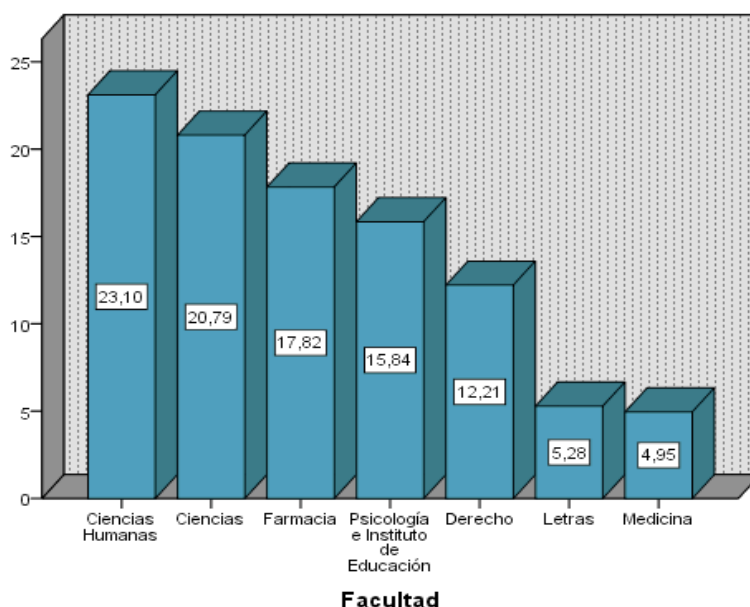


Gráfico 5.1. Distribución de la muestra según Facultad

En relación con la percepción del rendimiento académico, 46.46% de los estudiantes perciben su rendimiento académico como razonable, 38.72% como bueno, siendo inferior el porcentaje de sujetos que asumen su rendimiento como malo –de un lado del extremo– o muy bueno –del otro lado. Estos datos se confirman al observar que, en relación con las notas medias, el 66.6% del total de sujetos reportó tener calificaciones superiores a 13.

En lo que concierne a variables más específicas sobre el voluntariado, es posible identificar tres grupos en relación con la práctica del voluntariado: “no voluntario”, que refiere a sujetos que nunca se implicaron en actividades de este tipo, suman un total de 114 sujetos (38.5%); 139 sujetos (47%) declararon ser “voluntarios inactivos”, es decir, fueron voluntarios en el pasado, pero actualmente no lo son; finalmente, “voluntario activo” concentra a 43 sujetos (14.5%) que son voluntarios en la actualidad. En general, más de la mitad de los sujetos reportaron tener experiencia en actividades de voluntariado (61.1%); no obstante, ese porcentaje desciende abruptamente a un 14.5%

del total de estudiantes quienes sostienen actualmente esas actividades en alguna organización. En la Tabla 5.1 puede observarse la distribución de la muestra en función del sexo, facultad y experiencia anterior/actual de voluntariado. En ella se aprecian las frecuencias relativas y absolutas en relación con los sujetos que indicaron haber realizado o no voluntariado, y aquellos que se reportaron como voluntarios activos.

Del total de la muestra, el 66.5% no presenta antecedentes de voluntarios en su familia, frente a un 33.5% que indicó tener varios familiares (41.7%) que se dedican al voluntariado. Cabe destacar que el 21.9% del total de antecedentes se concentra en la figura materna de los voluntarios. Puede observarse que, en relación con los datos presentados, la muestra de esta investigación se caracteriza por ser amplia, diversa y heterogénea.

Tabla 5.1 Distribución de la muestra en función del sexo, facultad, experiencia anterior y actual de voluntariado

Facultad			Experiencia anterior de Voluntariado			Experiencia actual de Voluntariado		
			No	Si	Total	No	Si	Total
Ciencias Humanas	Sexo	Femenino	19	33	52	42	9	51
		Masculino	12	6	18	16	1	17
	Total		31	39	70	58	10	68
Derecho	Sexo	Femenino	6	19	25	19	5	24
		Masculino	3	9	12	10	2	12
	Total		9	28	37	29	7	36
Farmacia	Sexo	Femenino	11	29	40	35	5	40
		Masculino	8	6	14	11	3	14
	Total		19	35	54	46	8	54
Medicina	Sexo	Femenino	4	8	12	9	3	12
		Masculino	2	1	3	3	0	3
	Total		6	9	15	12	3	15
Ciencias	Sexo	Femenino	20	17	37	31	5	36
		Masculino	13	13	26	23	2	25
	Total		33	30	63	54	7	61
Letras	Sexo	Femenino	4	8	12	9	1	10
		Masculino	2	2	4	3	1	4
	Total		6	10	16	12	2	14
Psicología e Instituto de Educación	Sexo	Femenino	11	28	39	33	6	39
		Masculino	3	6	9	9	0	9
	Total		14	34	48	42	6	48
Total	Sexo	Femenino	75	142	217	178	34	212
		Masculino	43	43	86	75	9	84
	Total		118	185	303	253	43	296

5.4. Instrumentos

En este apartado es descripto el proceso de selección, adaptación y construcción de los instrumentos que posibilitaron la operacionalización de las variables y el acceso a información relevante para el desarrollo de este estudio. Para organizar la presentación, en una primera instancia se exponen los fundamentos por los cuales fueron seleccionados determinados instrumentos –y no otros– para el abordaje de las creencias motivacionales y de las actitudes frente al voluntariado. En una segunda instancia, es realizada una descripción pormenorizada del proceso de traducción, adaptación y construcción de las escalas, así como del estudio de sus propiedades psicométricas a partir de su administración a una muestra de 303 estudiantes de Educación Superior. Y, en un tercer momento, es narrado el proceso de construcción de una *Escala de Atitudes face ao Voluntariado*, su administración, el análisis de sus resultados a partir de la emergencia de dimensiones con elevado valor explicativo en términos psicológicos, así como el estudio de sus propiedades psicométricas.

5.4.1. Selección y adaptación de instrumentos de evaluación

Una elección adecuada de los instrumentos de recolección de datos posibilita dar respuesta a diferentes cuestiones de investigación planteadas, razón por la cual esta etapa cobra relevancia y merece la especial dedicación del investigador (Almeida & Freire, 2008; Hill & Hill, 2012; Maroco, 2007). Los fenómenos psicológicos que se pretenden abordar no son susceptibles de observación directa. Sin embargo, pueden ser inferidos y evaluados a través de indicadores facilitados por diversos instrumentos (inventarios, cuestionarios, entrevistas). Fenómenos como la motivación, la ansiedad, la inteligencia, las percepciones, no son accesibles de un modo directo a la mirada del observador, debido a que son considerados como variables latentes o hipotéticas. En la práctica, lo que se hace es inferir propiedades a partir de la observación de respuestas a indicadores del comportamiento que se desea evaluar, de modo que el fenómeno sea asumido como un constructo hipotético, y el indicador pueda ser considerado como una variable “indicativa” de dicho constructo no observable.

En el ámbito de la Psicología, el estudio de la motivación tiene una amplia y variada tradición en investigación. Desde el reconocimiento de que este constructo se presenta –teórica y metodológicamente– vasto, se torna necesario que el investigador

recorte y defina su objeto de estudio en función de los intereses que persigue y, también, de las posibilidades que se abren para la investigación a partir de hallazgos previos. En este sentido, se opta por el estudio de creencias motivacionales como un fenómeno multidimensional, realizando un abordaje de esas dimensiones a partir de la consideración de sus indicadores, en este caso, las respuestas a un instrumento dado.

En el contexto de esta investigación las creencias de autoeficacia, valor de la tarea, locus de control y orientación motivacional, conforman el complejo constructo de creencias motivacionales. Éstas fueron estudiadas en varios países y en las más diversas poblaciones (Alonso Tapia, 1992; Alonso Tapia, Mateos Sanz, & Montero, 1986; Berger, 2012; Brophy, 2004; Graham & Golan, 1991; Huertas & Agudo, 2003; Pina Neves & Faria, 2007; Pintrich, 1994; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Es destacable el trabajo de Pintrich y colegas (1993) que realizan un abordaje de las creencias motivacionales a partir del desarrollo de un instrumento de evaluación: el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, *MSLQ* (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). Es un instrumento de autoevaluación, compuesto por seis escalas motivacionales y nueve escalas de estrategias de aprendizaje, y ha demostrado ser una herramienta confiable y útil, susceptible de ser adaptado a propósitos diferentes, como así también administrado en poblaciones diversas. El *MSLQ* fue traducido a varios idiomas y continua siendo utilizado por cientos de investigadores y profesores de diversos países (Garcia Duncan & McKeachie, 2005).

Dada la relevancia y actualidad de dicho instrumento y por las razones de abordaje global del constructo teórico elegido para la consecución de los objetivos de este trabajo, se optó por el *MSLQ* como instrumento factible para el estudio de las creencias motivacionales, asumiendo su perspectiva teórica socio-cognitiva subyacente.

Si bien se destacan dos investigaciones que adaptaron el *MSLQ* para el contexto portugués (Melo & Mendes, 2008; Santos, 2008), el tratamiento que en ambas se hizo del instrumento y los objetivos perseguidos, son sustancialmente diferentes a los propios de esta investigación. Por esta razón, se procedió a la traducción del cuestionario al idioma portugués y a su posterior adaptación en función de los fines de este estudio. Dichas cuestiones son abordadas más adelante.

Un segundo constructo teórico tiene que ver con el voluntariado. Así como sucede con la motivación, voluntariado es un concepto multidimensional que posee un campo de investigación excesivamente amplio y escasamente delimitado. La literatura indica que el estudio del voluntariado es generalmente encarado en la perspectiva de la

población voluntaria, buscando indagar acerca de los efectos del voluntariado en la vida de quien realiza la acción voluntaria, tanto como de quien la recibe y se beneficia de ella (Figueira, Marques Pinto, & Lima, 2011). En los últimos años se ha asistido a una proliferación de estudios que intentan develar cuáles son las motivaciones que subyacen a la acción del voluntario (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Bruyere & Rappe, 2007; Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010; Clary & Snyder, 1999; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010) siendo el enfoque funcionalista el modelo más recurrente en la investigación, puesto que desarrolla un abordaje teórico sobre las funciones psicológicas a las estaría dando respuestas el voluntariado, razones por las cuales los sujetos se involucran y participan en este tipo de actividades (Clary & Snyder, 1999). A partir de este enfoque emerge todo un corpus teórico-metodológico explicativo de las motivaciones que están por detrás de la acción del voluntario y, desde hace algunos años, la investigación en el área viene centrándose en este aspecto mediante la administración de un instrumento que posee eficacia, validación y actualidad para el estudio de las motivaciones para el voluntariado: el *Volunteer Function Inventory* (VFI), desarrollado por Clary y colegas (1998). Se optó por esta herramienta metodológica para el abordaje del voluntariado en el presente estudio.

No obstante, es preciso hacer una salvedad en relación con su utilización. Como ya fue definido en capítulos previos (ver capítulos I y III), el objetivo de esta investigación no es estudiar las motivaciones para el voluntariado, sino analizar las actitudes de los estudiantes universitarios frente al voluntariado, decisión justificada por la escasa participación de esta población en dichas actividades (ENTRAJUDA, 2011; VNU, 2011). En virtud de lo expuesto, se llevó a cabo la traducción y adaptación del instrumento con la finalidad de que pueda ser administrado tanto a personas que hayan tenido experiencia de voluntariado, como así también a quienes nunca se implicaron en dicha experiencia. Por esta razón fue modificada la sintaxis de los ítems que posibiliten la inferencia sobre las actitudes frente al voluntariado. Este proceso es detallado en apartados siguientes.

En función de la obediencia epistemológica o metodológica a partir de la cual es abordada, puede decirse que una actitud es una variable subyacente, intermedia o latente, una construcción teórica o hipotética, o un concepto teórico (Ghiglione & Matalon, 2005). Todos estos términos –equivalentes de hecho– designan nociones que no se pueden captar directamente, pero que son susceptibles de ser inferidas o

construidas a partir de los datos observables o manifiestos que devienen de las respuestas obtenidas de los cuestionarios.

Si bien se han encontrado investigaciones que abordan las actitudes de los propios voluntarios en relación con su actividad (Christoph, Nordt, Falcato, & Rössler, 2002; Lammers, 1991), con las intenciones futuras de continuar desarrollando la actividad (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Law & Shek, 2009) o, incluso, actitudes frente a la propia organización voluntaria (García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012), como así también estudios vinculados a las actitudes frente a la conducta altruista o el comportamiento de ayuda (Nickell, 1998), la revisión del estado del arte da cuenta de la vacancia en el estudio de las actitudes frente al voluntariado. Con el fin de aportar a esta perspectiva y, así, teorizar y develar las actitudes de estudiantes universitarios, fue construida una *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV).

La EAFV fue sometida a un análisis factorial, el cual permitió observar una estructura tetra-factorial adecuada en las saturaciones y respectiva semántica. Sus propiedades psicométricas, en términos de consistencia interna y validación, resultaron notoriamente significativas, lo cual permite concluir que la EAFV se presenta como un instrumento con utilidad para la investigación futura en el campo de la psicología y de la educación.

En los apartados siguientes se realiza la descripción y estudio del MSLQ y del VFI, así como también se relata el proceso de traducción y adaptación de cada instrumento, acordes al contexto portugués y a los fines de la investigación.

5.4.1.1. *Adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire*

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) es un cuestionario de administración colectiva que se constituye con un total de 81 ítems, y responde a la autoría de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993), investigadores norteamericanos. La modalidad de respuesta a cada uno de los ítems se organiza a partir de una escala tipo *Likert*, de 7 puntos, donde 1 significa “no tan verdadero para mí” y 7 “totalmente verdadero para mí”, en relación con el valor que cada sujeto le atribuyese.

El MSLQ se compone de dos secciones, claramente definidas: una primera conformada con seis subescalas que evalúan la motivación para el aprendizaje (31 ítems), y una segunda sección compuesta con nueve escalas que indagan acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en sala de aula (50 ítems). Dado

que el interés de esta investigación está puesto sobre las creencias motivacionales, se optó por no considerar la sección de estrategias de aprendizaje del instrumento, centrando la atención, únicamente, en la motivacional.

Como ya fue referido anteriormente, la sección motivacional se organiza en seis escalas que tienen sustento en tres constructos generales de la motivación (Pintrich, 1988a, 1988b, 1989): expectativa, valor y afecto. El componente de expectativa (*expectancy components*) refiere a las creencias de los estudiantes en relación con el desempeño de una tarea. Al respecto, dos escalas del MSLQ son dirigidas para evaluar las creencias de autoeficacia y control del aprendizaje de los estudiantes. Las creencias de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*) conciernen a las percepciones de los estudiantes acerca de su capacidad para la realización de determinada tarea (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). En consonancia con esto, se sostiene que la creencia que el sujeto tenga sobre sus propias capacidades, tiene influencia en las tareas que elige, las metas que se propone, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta, ya que, en definitiva, al llevar a cabo cualquier tipo de actividad, cuando mayor es la sensación de competencia, mayores son las exigencias, aspiraciones y dedicación sobre la misma (Huertas, 2006). Por otro lado, las creencias de control sobre el aprendizaje (*control beliefs for learning*) aluden a las creencias de los estudiantes respecto al hecho de que los resultados de aprendizaje están supeditados a un esfuerzo personal, mucho más que a factores externos tales como podrían ser el docente o la suerte (Garcia Duncan & McKeachie, 2005).

Los componentes de valor (*value components*) se centran en las razones que el estudiante tiene para implicarse cognitiva y motivacionalmente en la tarea. La Teoría de Metas de logro (*achievement goal theory*) y la Teoría de Expectativa-Valor (*expentancy-value theory*) fueron el sustento de las escalas que evalúan las creencias de valor: orientación a metas intrínsecas (*intrinsic goal orientation*), orientación a metas extrínsecas (*extrinsic goal orientation*) y creencias del valor de la tarea (*task value beliefs*). La motivación intrínseca aparece ligada a las acciones que los estudiantes llevan a cabo por el interés propio de la actividad, considerada ésta como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otros fines, y está focalizada en el aprendizaje y el dominio. Contrariamente, cuando un sujeto está motivado extrínsecamente, realiza determinada acción pero no por la acción misma, sino más bien por la consecución de otras metas que traería aparejada la realización de esa actividad, lo que en contexto académico podría traducirse en la obtención de calificaciones altas, ganar recompensas,

evitar el fracaso, lograr reconocimiento por parte de sus pares y profesores, por ejemplo (Pintrich & Schunk, 2006). La tercera escala evalúa la valoración de los estudiantes sobre el interés, la utilidad e importancia que define a determinada tarea, disciplina o curso.

Finalmente, el tercer constructo general de la motivación refiere a los componentes afectivos (*affective components*) y en el MSLQ se operacionalizan en términos de respuestas a la escala de ansiedad frente a los exámenes, concerniente a valorar el grado de preocupación del estudiante ante una situación de evaluación. Pintrich y otros colegas (1993) sugieren que la ansiedad está vinculada con pensamientos negativos por parte del sujeto, y que tiene repercusiones negativas en su desempeño.

En relación con la consistencia interna de cada una de las sub-escalas, los valores del coeficiente *alpha de Cronbach* para la sección motivacional del MSLQ fueron: *intrinsic goal orientation*, .74; *extrinsic goal orientation*, .62; *task value*, .90; *control of learning beliefs*, .68; *self-efficacy for learning*, .93; y *anxiety*, .80 (Garcia Duncan & McKeachie, 2005).

Atendiendo a las necesidades, contexto y objetivos propuestos en la investigación presente, se realizó una primera traducción de los 31 ítems componentes de la sección motivacional del MSLQ, buscando adaptar las expresiones norteamericanas a sus equivalentes portuguesas. Este proceso de traducción fue apoyado y revisado por especialistas en el área de Educación, con competencias lingüísticas en inglés, que contribuyeron a la corroboración de la interpretación fiel del sentido de cada una de las frases.

El modelo socio-cognitivo en el que se basa el MSLQ asume que las respuestas de los estudiantes a las preguntas puede variar en función de las diferentes asignaturas, de manera que un mismo individuo puede informar diferentes niveles de motivación y uso de estrategias de aprendizaje, dependiendo de la disciplina. Para evitar esta situación, y luego de la primera traducción, se prosiguió con la modificación y eventual transformación de la sintaxis de algunos ítems, bajo la consideración de dirigir la evaluación, no a una asignatura de un dominio específico –como se plantea en el cuestionario original– sino respondiendo de un modo más general, intentando llevar al estudiante a pensar en la estructura de formación de la carrera elegida. En este sentido, y a modo de ejemplificación, el ítem “*I am very interested in the content area of this course*” fue traducido y adaptado del siguiente modo: “*Acho muito interessantes os*

conteúdos das disciplinas do curso”, siendo que “curso” en Portugal es equivalente a “carrera”. Todos los ítems fueron sometidos al mismo tratamiento, adecuándolos a las finalidades de la investigación y acordes a la población universitaria portuguesa.

En una primera instancia, y una vez realizadas las adaptaciones necesarias, se optó por mantener la totalidad de los ítems y respetar la estructura de seis subescalas teorizadas por los autores: orientación motivacional intrínseca (4 ítems), orientación motivacional extrínseca (4 ítems), valor de la tarea (6 ítems), locus de control de aprendizaje (4 ítems), creencias de autoeficacia (8 ítems), y ansiedad ante un examen (5 ítems). En una instancia posterior, se optó por excluir la escala de ansiedad de la sección motivacional del MSLQ, por razones que serán presentadas en el abordaje de validación y fidelidad de las escalas. Considerando que el interés está puesto únicamente en la sección motivacional del MSLQ, y por la amplitud de su designación (cuestionario de motivación y estrategias para el aprendizaje), se decidió asumir una nueva denominación para esta escala adaptada en contexto portugués y, de ahora en adelante se referirá a ella como *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA).

Con relación a la modalidad de respuesta, se consideró útil y preciso modificar la escala tipo *Likert* utilizada originalmente por los autores (escala de importancia), y se adoptó una escala de concordancia de seis puntos, donde 1 corresponde a la afirmación “totalmente en desacuerdo” y 6 establece “totalmente de acuerdo”. Esta escala de respuesta fue empleada para todos los instrumentos utilizados en la investigación, con el fin de homogeneizar los criterios de respuesta y reducir el riesgo de error o confusión por parte del sujeto respondiente.

5.4.1.2. *Adaptación del Volunteer Function Inventory*

El *Volunteer Function Inventory* (VFI) es un cuestionario de administración colectiva que consta de 30 ítems y cuya autoría corresponde a Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen y Miene (1998). Estos autores aplicaron la teoría funcionalista a las motivaciones que subyacen al voluntariado ya que permite comprender cuáles son las razones por las cuales las personas se implican en actividades de voluntariado y a sostener esa actitud por largos períodos de tiempo (Clary & Snyder, 1999). Hipotetizando seis funciones potencialmente atendidas por el voluntariado, los autores diseñaron el VFI para aplicarlo en poblaciones voluntarias y no voluntarias (aunque la formulación de sus ítems se dirigen a un sujeto respondiente que cuenta, a priori, con experiencia de voluntariado).

El VFI está compuesto por seis subescalas que se corresponden con las funciones hipotetizadas por los autores, cada una de ellas conformadas por cinco ítems. Los ítems que conforman la sub-escala *Values* evalúan la función del voluntariado como actividad donde los sujetos pueden expresar los valores relacionados con el altruismo y el humanitarismo. En este sentido, la preocupación por los demás es una característica que define y distingue a quienes son, o no, voluntarios, y predice si los voluntarios responderán a la responsabilidad adquirida durante el tiempo necesario, o abandonarán la actividad antes de haber concluido el período de compromiso asumido (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999).

Una segunda función potencialmente asistida por el voluntariado involucra la oportunidad de nuevas experiencias de aprendizaje y la posibilidad de ejercer los conocimientos, destrezas y habilidades de los sujetos que, a menudo, no son utilizadas ni exploradas. Los ítems de la sub-escala *Understanding* evalúan mencionada función.

Las motivaciones relativas a las relaciones generadas con los otros se indagan con la sub-escala *Social*, que presenta al voluntariado como una oportunidad para estar con los amigos, o dedicarse a una actividad considerada de gran valor para otras personas importantes en el contexto social y próximo del voluntario, permitiéndole, de esta manera, fortalecer sus relaciones sociales.

Una cuarta función a la que sirve el voluntariado tiene que ver con los beneficios que pueden obtenerse de la participación en actividades voluntarias. Esta función es evaluada por la sub-escala *Carrer* que indaga si el objetivo del voluntario está dirigido a alcanzar una carrera que se relaciona con la experiencia que el voluntariado le ofrece, o también alude a las oportunidades de desarrollo profesional que pueden resultar significativas para el propio currículum o para establecer nuevos contactos profesionales.

En la perspectiva de los autores, el voluntariado puede servir, también, a una función *Protective*; en este sentido, participar en actividades de voluntariado protege al sujeto de las características negativas de sí mismo, reduciendo, por ejemplo, los sentimientos de culpa por ser más afortunado que otros. Por otro lado, mediante su participación en actividades voluntarias, el sujeto consigue enfrentar sus problemas personales y actuar en consecuencia.

Finalmente, la sub-escala *Enhancement* lleva implícita la idea de que el individuo puede crecer y desarrollarse psicológicamente a través del voluntariado; al respecto, muchas personas se involucran en este tipo de actividades para obtener satisfacciones relacionadas con el crecimiento personal y el desarrollo de su autoestima.

En lo concerniente a la consistencia interna de cada una de las escalas, los valores del coeficiente *alpha de Cronbach* para el VFI fueron: *carrer*, .89; *enhancement*, .84; *social*, .83; *understanding*, .81; *protective*, .81; y *values*, .80 (Clary et al., 1998). La clasificación de respuestas se realiza en una escala tipo *Likert* de 7 puntos, donde los voluntarios responden en términos de la importancia que le atribuyen a cada una de las posibles razones por las cuales se implican en el voluntariado.

En función de las necesidades, contexto y objetivos propuestos en el presente estudio, se realizó la traducción y adaptación del VFI para la población universitaria portuguesa, siguiendo el mismo proceso expuesto en el apartado anterior para el MSLQ.

Una vez realizada la traducción de cada uno de los ítems y atendiendo al hecho de haber sido formulados para que sean respondidos por sujetos con experiencia de voluntariado, es decir, estrictamente dirigidos al voluntario, se optó por modificar la sintaxis de algunos ítems, bajo la consideración de que la muestra no sólo integraría estudiantes voluntarios, sino también estudiantes no voluntarios. Con fundamento en estas cuestiones, y por la imposibilidad de modificar sintácticamente un ítem correspondiente a la escala *Values* (*I am genuinely concerned about the particular group I am serving*), se optó por retirar el ítem 8 de la escala original. Por otro lado, la saturación del ítem 21 para la escala de Valores no fue apropiada, razón por la cual se decidió retirar, también, dicho ítem.

De esta manera, la versión portuguesa del VFI quedó conformada por seis subescalas y un total de 28 ítems: Comprensión (5 ítems), Ajuste Social (5 ítems), Protección (5 ítems), Realización Personal (5 ítems), Desarrollo Profesional (5 ítems) y Expresión de Valores (3 ítems). Es menester aclarar la lógica asumida por esta investigación, ya que no se busca estudiar la motivación para el voluntariado (objetivo concreto del VFI), sino más bien analizar las actitudes que subyacen en relación con el voluntariado. Desde un enfoque de expectativa-valor, todas estas funciones serán teorizadas como atributos funcionales del voluntariado, como expectativas o creencias acerca de las funciones a las que sirve el voluntariado, y serán sometidas a la valoración de los estudiantes universitarios. Ello dará la pauta para inferir, a partir de las respuestas obtenidas, qué actitudes asumen los jóvenes universitarios frente a dicho fenómeno. En virtud de lo expuesto, y por las modificaciones sustantivas que se realizaron sobre el VFI, es que se decidió otorgar una nueva denominación a este instrumento, de ahora en adelante *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV), que no

evalúa las razones para la implicación voluntaria, sino más bien las actitudes frente al voluntariado a partir de la consideración de sus características funcionales.

5.4.2. Desarrollo y propiedades psicométricas de los instrumentos

Para evaluar las propiedades psicométricas de cualquier instrumento es preciso efectuar estudios de fidelidad y de validación, ya que éstos indican el grado de confianza en las escalas y el grado de generalización que los datos podrán alcanzar. Al respecto, los estudios de fidelidad proporcionan indicadores sobre el grado de confianza o exactitud de la información obtenida, esto es, su consistencia, mientras que los estudios de validación refieren a la evaluación del grado en que una determinada escala evalúa, de hecho, lo que se pretende evaluar (Maroco, 2007). La validación del constructo o validación interna de un instrumento se construye progresivamente, es decir, si los resultados obtenidos corresponden a los previsibles para la variable que supone evaluar, con base en teorías relevantes o en investigaciones empíricas previas, se cuenta con un argumento a favor de la validación del instrumento para evaluar tal constructo. Este apartado presenta los estudios de fidelidad y validación de la ECMA y del QAFFV.

5.4.2.1. Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem

El análisis de la validación interna de una escala consiste en estudiar si determinado instrumento evalúa las dimensiones teorizadas para explicar, en este caso específico, cómo se comportan los sujetos de la muestra en relación con sus creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado, siendo el análisis factorial el método más utilizado para comprobar mencionada validación interna (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2007; Hill & Hill, 2012). El análisis factorial es una técnica de análisis exploratorio de datos, cuyo objetivo es descubrir y analizar la estructura de un conjunto de variables interrelacionadas, de modo de construir una escala de evaluación de factores (intrínsecos) que de algún modo controlan las variables originales. Así, si dos variables están correlacionadas, dicha asociación resulta del hecho de que ambas comparten una característica común que no es directamente observable (Hill & Hill, 2012). El análisis factorial utiliza las correlaciones observadas entre las variables originales para estimar los factores comunes y las relaciones estructurales que vinculan los factores a las variables (Maroco, 2007).

A continuación, se abordará el estudio de la validación interna para la *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA). Para la validación del instrumento, se partió de la hipótesis de que el contenido de la ECMA representa seis dimensiones específicas, definidas por los autores y confirmadas en la literatura revisada. Esta hipótesis fue comprobada a partir de un análisis de factores, con rotación *varimax*, utilizando la versión 20 del SPSS. Los resultados arrojaron seis factores específicos que explican el 53.3% de la varianza total. Sin embargo, con la finalidad de explorar cómo se comportaban los ítems si no eran considerados los correspondientes a la escala de ansiedad, se ejecutó un nuevo análisis factorial excluyendo la misma, y se obtuvo una estructura penta-factorial definida (en el sentido de que algunos ítems cuya saturación era muy baja en el factor al cual correspondía, al excluir los ítems de ansiedad aumentó el valor de saturación dentro del factor teorizado). Esta nueva estructura explica el 53.43% de la varianza. El estudio de la validación incidió en el conjunto de la muestra (N=303). En la Tabla 5.2 pueden observarse las saturaciones factoriales de los ítems en cada una de las dimensiones de la matriz factorial. A partir de los resultados del análisis factorial, y en función de la saturación de los ítems para cada factor, se determinaron 5 dimensiones que conforman la escala de creencias motivacionales. Las subescalas fueron denominadas: autoeficacia (AE), conformada por ocho ítems; valor de la tarea (VT), con seis ítems; orientación motivacional extrínseca (ME), con cuatro ítems; orientación motivacional intrínseca (MI), con cuatro ítems también; y finalmente locus de control de aprendizaje (LC), compuesta por cuatro ítems.

Sintetizando, la estructura factorial reveló y confirmó dimensiones importantes subyacentes al constructo de creencias motivacionales y evidenció el modo en que los factores se agrupan en una muestra de jóvenes universitarios.

El tipo de análisis factorial utilizado tiende a maximizar la independencia entre factores, por la identificación de cada ítem con un único factor. Con el objetivo de profundizar la estructura de la escala, reducida a 5 factores, se determinó la relación entre cada uno de ellos (ver Tabla 5.3), verificándose la existencia de correlaciones positivas moderadas entre autoeficacia y valor de la tarea, motivación extrínseca, motivación intrínseca y locus de control. En el caso de valor de la tarea, presenta correlación moderada con autoeficacia, motivación intrínseca y locus de control, siendo que la correlación es baja para motivación extrínseca. Ésta, a su vez, correlaciona con autoeficacia, valor de la tarea y locus de control, presentando ausencia de correlación con motivación intrínseca.

Tabla 5.2. Estructura Factorial de la ECMA con Rotación *Varimax* (N = 303)

Ítems	Factores				
	Autoeficacia	Valor de la Tarea	Motivación Extrínseca	Locus de Control	Motivación Intrínseca
20. Tenho confiança em que eu posso fazer um excelente trabalho nas diferentes disciplinas.	.790				
21. Tenho confiança nas minhas próprias capacidades para ter sucesso no curso.	.756				
29. Tenho a certeza que poderei dominar os conteúdos ensinados nas aulas.	.726				
12. Tenho confiança nas minhas capacidades para aprender os conceitos ensinados nas aulas.	.723				
15. Tenho confiança em que eu serei capaz de compreender o material complexo apresentado nas aulas.	.696				
06. Tenho a certeza que serei capaz de entender os conteúdos difíceis das leituras recomendadas nas aulas.	.638				
31. Pelo que conheço de mim e mesmo com eventuais dificuldades, penso que terei sucesso no curso.	.609				
05. Acredito que vou receber uma nota excelente nas várias disciplinas.	.521				
17. Acho muito interessantes os conteúdos das disciplinas do curso.		.801			
26. Gosto das disciplinas do curso.		.761			
23. Acho que é útil para a minha aprendizagem o conteúdo ensinado nas aulas.		.705			
04. Acho que irei fazer uso do que aprendo neste curso em outras situações.		.667			
10. É importante para mim aprender o que é ensinado nas aulas, pelo seu valor para a minha formação.		.620			
27. É muito importante para mim compreender o que é ensinado nas aulas.		.491			
07. Obter boas notas é para mim o mais importante.			.771		
13. Quero tirar melhores notas que a maioria dos outros estudantes.			.770		
11. É importante melhorar a minha média do curso, por isso é minha preocupação obter boas notas.			.745		
30. Quero ter destaque no meu curso porque desejo demonstrar, aos outros, a minha capacidade.			.714		
18. Se me esforço o suficiente, então vou compreender o conteúdo ensinado nas aulas.				.387	
02. Se estudo de forma adequada, então vou ser capaz de aprender os conteúdos das disciplinas do curso.				.215	
25. Se não compreendo o conteúdo ensinado nas aulas, é porque não me esforço o suficiente.				.828	
09. A culpa é minha se não consigo aprender os conteúdos ensinados nas aulas.				.749	
24. Escolho trabalhos que me levem de facto aprender, mesmo que não garantam uma boa nota.					.377
16. Prefiro o conteúdo que alimente a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.					.723
01. Prefiro estudar temas que realmente me desafiem a aprender coisas novas.					.660
22. É gratificante para mim entender o conteúdo das aulas da forma mais completa possível.					.450
% de variância explicada por cada factor	23.98	9.52	8.23	6.33	5.37
% de varianza TOTAL			53.43		

Tabla 5.3. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA

	AE	VT	ME	MI	LC
Autoeficacia (AE)	1.000				
Valor de la Tarea (VT)	.393**	1.000			
Motivación Extrínseca (ME)	.240**	.119*	1.000		
Motivación Intrínseca (MI)	.422**	.342**	.095	1.000	
Locus de Control (LC)	.235**	.311**	.186**	.202**	1.000

* $p < .05$; ** $p < .01$

También existen correlaciones moderadas entre motivación intrínseca y autoeficacia, siendo baja entre valor de la tarea y locus de control; existe ausencia de correlación con motivación extrínseca. En el caso de locus de control, se observa que correlaciona moderadamente con autoeficacia y valor de la tarea, mientras que la correlación es baja para los casos de motivación extrínseca e intrínseca. De un modo general, puede decirse que estas dimensiones miden facetas de la motivación relacionadas. Las correlaciones bajas o ausencia de correlación son indicativas de que determinada escala evalúa una dimensión razonablemente diferente de la otra.

La determinación del coeficiente *alpha de Cronbach* posibilita estimar la homogeneidad de los ítems, es decir, en qué medida cada enunciado de la escala evalúa el mismo concepto de forma equivalente. De esta manera, con el objetivo de analizar si cada escala se dirige a evaluar un dominio dado de las creencias motivacionales, se calcularon los valores de *alpha* para las dimensiones motivacionales de la ECMA, a partir de los cuales se puede corroborar su consistencia interna.

Como se puede observar en la Tabla 5.4, se verifican buenas y razonables consistencias internas en las escalas de autoeficacia, valor de la tarea y motivación extrínseca; las escalas de motivación intrínseca y locus de control presentan una consistencia débil y ello podría deberse al hecho de estar constituidas únicamente por 4 ítems, como también a otros factores. No obstante, esos valores pueden ser considerados suficientes para establecer comparaciones entre grupos. En general, los valores determinados del *alpha de Cronbach* sugieren una buena o razonable consistencia y coherencia de los ítems de cada escala, aunque ello no se verifica para el caso de motivación intrínseca ni tampoco para locus de control.

Tabla 5.4. Consistencia interna de las escalas de la ECMA

Dimensiones	Cronbach's Alpha	Nº de Ítems
1. Autoeficacia	.86	8
2. Valor de la Tarea	.80	6
4. Motivación extrínseca	.76	4
5. Motivación intrínseca	.50	4
6. Locus de control	.60	4

Las características psicométricas de la versión portuguesa de la sección motivacional del MSLQ, la ECMA, en términos de fidelidad y validación, son en general satisfactorias y, por lo tanto, este instrumento puede ser considerado útil y adecuado para evaluar las creencias motivacionales en torno al aprendizaje académico en una población de estudiantes portugueses. No obstante, se sugiere la realización de estudios futuros que profundicen las cuestiones aquí reveladas.

5.4.2.2. *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado*

Para la validación interna del instrumento, se partió de la hipótesis de que el contenido del *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV) representa seis dimensiones específicas, teorizadas por los autores y confirmadas en la literatura consultada. Esta hipótesis fue comprobada a partir de un análisis factorial, con rotación *varimax*. Los resultados develaron y confirmaron una estructura hexa-factorial, con dimensiones específicas que explican un 63.62% de la varianza total. El estudio de la validación incidió en el conjunto de la muestra (N=303) y en la Tabla 5.5 pueden observarse las saturaciones factoriales de cada uno de los ítems en determinado factor.

Los resultados del análisis factorial definieron seis dimensiones para el inventario de funciones del voluntariado, conformadas por un determinado número de ítems que alcanzan mayores saturaciones en cada una de ellas. Las escalas, en general, mantuvieron su denominación de origen, salvo claras excepciones que no modifican su sentido, sino que resultan —en la decisión de la investigadora— denominaciones más representativas de la implicancia de la dimensión. Así, las escalas reciben los nombres Comprensión, Desarrollo Profesional, Protección, Ajuste Social, Realización Personal, y finalmente Expresión de Valores. Todas ellas se conforman con 5 ítems, aunque Expresión de valores cuenta sólo con 3 ítems. Como ya fue señalado, dos ítems (21 y 28) fueron retirados por presentar baja saturación para el factor teorizado y por la imposibilidad de modificar su sintaxis, atendiendo al objetivo de adecuarlo para que sea respondido, también, por quien no tiene experiencia de voluntariado.

La estructura factorial reveló dimensiones importantes subyacentes a las funciones del voluntariado y evidenció el modo en que los factores se agrupan en una muestra de jóvenes universitarios.

Tabla 5.5. Estructura Factorial del QAFFV con Rotación *Varimax* (N = 303)

Ítems	Factores					
	Comprensión	Desarrollo Profesional	Protección	Ajuste Social	Realización Personal	Expresión Valores
13. O voluntariado permite alcançar uma nova perspectiva acerca das coisas.	.763					
29. No voluntariado, podem explorar-se as próprias potencialidades.	.737					
17. O voluntariado possibilita aprender coisas importantes através da experiência.	.736					
11. No voluntariado, pode-se aprender mais acerca das causas para as quais se trabalha.	.707					
24. No voluntariado, aprende-se a lidar com uma diversidade de pessoas.	.516					
20. O voluntariado pode ajudar a ter sucesso na profissão.		.803				
27. Fazer voluntariado pode ser útil ao currículo profissional das pessoas.		.743				
01. O voluntariado pode ajudar a obter um lugar onde seria bom trabalhar.		.736				
09. No voluntariado, podem fazer-se novos contactos que ajudem no percurso profissional.		.673				
14. O voluntariado permite explorar diferentes opções de carreira.		.602				
10. Ser voluntário atenua a sensação de mal-estar por se ser mais afortunado que os outros.			.729			
23. O voluntariado é uma maneira de escapar aos próprios problemas pessoais.			.660			
19. Fazer voluntariado ajuda a lidar com os problemas pessoais.			.586			
08. O voluntariado protege a pessoa de se sentir só.			.485			
07. Fazer trabalho voluntário ajuda a pessoa a esquecer algum mal-estar que sinta.			.509			
02. Tenho amigos que são voluntários.				.818		
16. Há pessoas que me são próximas que assumem um papel importante no serviço à comunidade.				.785		
06. Há pessoas que eu conheço que partilham o interesse pelo serviço à comunidade.				.747		
22. O voluntariado é uma actividade importante para algumas pessoas que eu conheço melhor.				.731		
04. Pessoas das quais sou próximo reconhecem que tenho qualidades para ser voluntário.				.351		
28. O voluntariado permite fazer novos amigos.					.232	
12. O voluntariado aumenta a auto-estima das pessoas.					.276	
26. O voluntariado permite que a pessoa passe a sentir-se melhor consigo próprio.					.734	
05. O voluntariado permite que o indivíduo se sinta melhor enquanto pessoa humana.					.632	
25. O voluntariado permite que a pessoa passe a sentir-se mais útil aos outros.					.603	
18. Ajudar aos outros é muito importante.						.374
15. Sinto-me comovido com as pessoas que têm necessidades.						.790
03. Sinto-me preocupado com as pessoas que são menos afortunadas do que eu.						.692
% de varianza explicada por cada factor	32.24	9.23	7.81	6.66	4.23	3.45
% de varianza TOTAL			63.62			

Por la identificación de cada ítem con un único factor, este tipo de análisis factorial tiende a maximizar la independencia entre factores y se hace necesario profundizar la estructura de la escala –reducida a 6 factores– determinando la relación existente entre cada una de las dimensiones. Con vistas en la Tabla 5.6, se verifica la existencia de correlaciones positivas moderadas entre todas las escalas. Únicamente el factor desarrollo profesional presenta una correlación relativamente baja con expresión de valores, lo cual es indicativo de que ambos evalúan dimensiones razonablemente diferentes. No obstante y de un modo general, puede afirmarse que estas dimensiones miden facetas del voluntariado que están relacionadas.

Tabla 5.6. Correlaciones entre las dimensiones del QAFFV

	Comp	Social	Prot	Real	Prof	Valores
Comprensión (Comp)	1.000					
Ajuste Social (Social)	.403**	1.000				
Protección (Prot)	.340**	.293**	1.000			
Realización Personal (Real)	.689**	.345**	.578**	1.000		
Desarrollo Profesional (Prof)	.452**	.313**	.488**	.460**	1.000	
Expresión de Valores (Valores)	.561**	.466**	.355**	.534**	.237**	1.000

** p < .01

Con la finalidad de confirmar que cada escala evalúa un dado dominio de las funciones del voluntariado, se determinó la consistencia interna de cada una de las escalas, a través del coeficiente *alpha de Cronbach* (ver Tabla 5.7).

Tabla 5.7. Consistencia interna de las escalas del QAFFV

Dimensiones	Cronbach's Alpha	Nº de Ítems
1. Comprensión	.84	5
2. Ajuste Social	.80	5
3. Protección	.80	5
4. Realización Personal	.81	5
5. Desarrollo Profesional	.83	5
6. Expresión de Valores	.72	3

Como se puede observar en la tabla, todas las consistencias internas son buenas, presentando un valor de .80 y superior, a excepción de Expresión de Valores cuya consistencia interna es de .72, lo que podría deberse al hecho de ser una escala constituida por apenas tres ítems. En general, los valores determinados del *alpha de Cronbach* sugieren una buena consistencia y coherencia de los ítems de cada escala.

Las características psicométricas de la versión portuguesa del *Volunteer Function Inventory*, en términos de fidelidad y validación, son en general satisfactorias, por lo tanto, este instrumento puede ser considerado útil y adecuado para evaluar las creencias sobre el voluntariado a partir de sus atributos funcionales en una población portuguesa. Merece especial atención el hecho de que este cuestionario está dirigido

específicamente a estudiantes de Educación Superior, población que carecía, en Portugal, de instrumentos que evaluaran estas cuestiones así definidas, contribuyendo, de este modo, con aportes importantes para esta carencia. No obstante, será conveniente realizar estudios futuros que profundicen las cuestiones aquí reveladas.

5.4.3. Construcción de la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV)

Si bien existe una amplia y diversa literatura acerca del estudio del voluntariado, muchos investigadores han centrado su atención en el análisis de las motivaciones para el voluntariado, es decir, se han ocupado de los procesos psicológicos que subyacen a la acción del voluntario, analizando dicho constructo generalmente a partir de la perspectiva de los sujetos implicados en voluntariado (Bruyere & Rappe, 2007; Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010; Clary & Snyder, 1991; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Piliavin, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1981).

Las bajas tasas de voluntariado en Portugal representan un interrogante de esta investigación, que procura explorar las razones por las cuales los estudiantes no participan, o lo hacen escasamente, implican en actividades de voluntariado. Se parte del reconocimiento de que existen proyectos de voluntariado al interior de las universidades a las que pertenecen los alumnos que conforman la muestra.

Ante las posibilidades limitadas de estudiar las motivaciones para el voluntariado –ya que la muestra se compone por jóvenes universitarios en general, voluntarios y no voluntarios– y ante la ausencia de un instrumento específico que indague acerca de las actitudes de los jóvenes frente a este fenómeno, fueron formuladas afirmaciones específicas con la intención de profundizar otras percepciones sobre el voluntariado. Estas afirmaciones permitieron explorar constructos explicativos, y dieron origen a una *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV).

Son descriptas, a continuación, las diferentes fases seguidas en la construcción de la EAFV a partir de su aplicación a una muestra de estudiantes universitarios de Educación Superior. También se presenta el análisis estadístico de los resultados, con especial incidencia en los estudios de fidelidad y validación.

5.4.3.1. Fuentes teóricas: antecedentes

En materia de voluntariado organizacional, son muchas las personas que participan con cierta frecuencia y por períodos prolongados de tiempo. Como

consecuencia de ello, numerosos estudios han focalizado su atención sobre todo en las características positivas de esa participación (Bruyere & Rappe, 2007; Clary & Snyder, 1991; Clary & Snyder, 2000; Cnaan & Goldberg-Glen, 1991; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Grönlund et al., 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997), siendo escasamente exploradas las características o creencias negativas en relación con el voluntariado (Law & Shek, 2011) o los motivos por los cuales las personas no participan (Esmond & Dunlop, 2004).

En un abordaje global, la participación en voluntariado tiene beneficios personales y sociales, ampliamente confirmados por referidas investigaciones. Sin embargo, también es preciso destacar que el voluntariado no siempre resulta en una experiencia positiva y, dependiendo de la vivencia de cada uno –directa o indirecta– pueden crearse impresiones negativas que afectan a las creencias de la gente sobre el voluntariado, provocando en ocasiones la abstención a participar (Law & Shek, 2011).

Se reconoce que, para analizar exhaustivamente el voluntariado a partir de la mirada de los jóvenes, deberían indagarse las creencias –positivas y negativas– que sostienen en torno al voluntariado y es ese, justamente, uno de los objetivos perseguidos por esta investigación, definido en la construcción de una *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV), que integre creencias no sólo positivas, sino también negativas sobre dicho fenómeno.

Para la construcción de esta EAFV fueron formuladas 21 afirmaciones con base en apreciaciones generales del voluntariado y de la naturaleza de la acción voluntaria, confirmadas en estudios que componen el corpus teórico de este trabajo y que hallaron sustento en teorías de otros campos de investigación, tales como la Teoría del Intercambio Social (Blau, 1964; Emerson, 1976; Gouldner, 1960), del Empoderamiento (Zimmerman, 1995) y de las Normas Sociales (Fisher & Ackerman, 1998).

Law y Shek (2011) identifican creencias negativas de los adolescentes sobre el voluntariado y consideran los aportes que las teorías de las normas sociales y del intercambio social realizan para entender por qué las personas no se implican en conductas de ayuda. La teoría de las normas sociales sugiere que la percepción negativa del voluntariado constituye un estereotipo o creencia social que puede estar muy arraigada entre los individuos y puede afectar la participación futura. Esta teoría afirma que el comportamiento está influenciado por las percepciones erróneas de cómo otros miembros de los grupos sociales piensan y actúan (Fisher & Ackerman, 1998). Para

ejemplificar, un individuo puede sobrestimar las actitudes negativas de sus pares respecto de actividades y personas voluntarias, o subestimar el grado en que sus compañeros se involucran en conductas altruistas. Una explicación desde el enfoque de normas sociales indicaría que la sobreestimación de la actitud negativa aumentará esta perspectiva en torno al voluntariado, mientras que la subestimación de conductas altruistas persuadirá a los individuos a no adoptarlas. Por lo tanto, corregir las percepciones erróneas de las normas del grupo probablemente resultará en una disminución de la actitud de no participación o en el aumento sobre la prevalencia de conductas altruistas.

Por otro lado, la teoría del intercambio social sugiere que las personas toman decisiones para maximizar beneficios y minimizar los costos (Blau, 1964). Los beneficios pueden ser tangibles (dinero) o intangibles (atención, afecto) siempre y cuando sean percibidos como un valor o estén asociados a la satisfacción de alguna necesidad. Los costos se presentan como desventajas tanto físicas como emocionales, o también como aquellas oportunidades que se pierden para lograr recompensas (Blau, 1964; Emerson, 1976). Un concepto clave de esta teoría es la idea de intercambio recíproco que refiere a la expectativa de que cuando las personas reciben recompensas, actúan recíprocamente (Gouldner, 1960). A primera vista, la teoría del intercambio social puede parecer irrelevante para el voluntariado. Sin embargo, Sherr (2008) sostiene que dicha teoría es una perspectiva sumamente útil para la comprensión del voluntariado, vinculado a concepto de intercambio recíproco, esto es, los individuos se comprometen con organizaciones de voluntariado cuando sus intereses propios convergen con los intereses y necesidades de la organización.

Gouldner afirma que la mayor parte de la conducta prosocial o altruista puede ser explicada por la *norma de la reciprocidad*, o sea, por la convicción generalizada que “debemos hacer a los otros ciertas cosas porque previamente nos las hicieron a nosotros” (1960, p. 171). Ello conduce a pensar que un sujeto que se implica en conductas altruistas tendría mayores probabilidades de recibir, posteriormente, altruismo recíproco (Lourenço, 1988).

Atendiendo a estas teorías, Law y Shek (2011) identificaron dos sesgos en relación con el voluntariado: conceptual e instrumental. El primero se centra en la impresión general que los sujetos tienen sobre lo que es el voluntariado y, en este sentido, algunas creencias negativas sostienen que el voluntariado no es significativo para la vida de la comunidad, es considerado como una pérdida de tiempo y, dado que

no promete retribución por las tareas desempeñadas, no vale la pena invertir tiempo ni esfuerzo en su realización. En general, estas creencias sostienen que el voluntariado representa una forma encubierta de explotación bajo la consigna de “ayudar a la comunidad” (Law & Shek, 2011). El sesgo instrumental, por su parte, se centra en la naturaleza psicológica de los voluntarios y en las creencias negativas que aluden a que la “ayuda” no siempre es auténtica, dado que estaría movilizada por objetivos egoístas de los sujetos que buscan beneficios pretenciosos más que “ayudar desinteresadamente” a quien necesita (Law & Shek, 2011).

Todas estas cuestiones fueron consideradas para pensar y formular algunas afirmaciones que puedan expresar creencias en relación con el “concepto” de voluntariado y su “instrumentalidad” en el sentido antes mencionado. De esta manera son definidos los ítems que, con una fuerte carga valorativa, fueron incorporados a la EAFV para indagar creencias negativas de los sujetos en torno a este fenómeno. Ejemplos de estos ítems son: “*o voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade*”; “*o voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar*”; “*muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado*”.

Dado el interés de concentrar, en un mismo instrumento, creencias negativas y positivas sobre el voluntariado, se formularon también afirmaciones más generales, buscando destacar una visión positiva o favorable sobre cuestiones que hacen a la conceptualización y a los fines instrumentales del voluntariado, afirmaciones que conformarían, en una instancia posterior, el conjunto de creencias positivas sobre dicho fenómeno.

Una teoría que se presenta como propicia para el abordaje del voluntariado y sus fines intrínsecos es la Teoría del Empoderamiento (*Empowerment Theory*). Rappaport (1987) define empoderamiento como un proceso mediante el cual las personas, las organizaciones y las comunidades adquieren dominio sobre cuestiones que son de interés para ellos. Por su parte, Del Pozo-Simonsmeier y Egger (2004) afirman que el empoderamiento es un proceso de emancipación en el que los más desfavorecidos están facultados para ejercer sus derechos, para obtener acceso a los recursos y participar activamente en el proceso de formación de la sociedad y tomar decisiones; mediante el empoderamiento, se fortalece el autoestima, la identidad, la confianza en sí mismo y la capacidad para analizar los problemas y pensar posibles soluciones. Quien ofrece una perspectiva más minuciosa sobre este constructo es Zimmerman (1990^a), para quien el

empoderamiento constituye el proceso por el cual los individuos adquieren conocimiento y control sobre sus propias vidas, autónomamente acceden a los recursos y participan democrática y activamente en la vida de sus comunidades (Zimmerman, 1990^{a,b}). Este constructo puede ser abordado a partir de tres niveles de análisis (comunitario, organizacional y psicológico) que son influenciados y se influyen mutuamente. El primero –comunitario– involucra todo comportamiento colectivo desarrollado en el sentido de favorecer una mayor calidad de vida de los miembros de la comunidad. El segundo –organizacional– alude a la forma en cómo las instituciones y organizaciones de las comunidades buscan proporcionar a sus miembros recursos y bienes de calidad y procuran promover una participación activa de todos los miembros en la toma de decisión y en la definición de las políticas de la organización. Por último, el empoderamiento psicológico, remite a la percepción del control de la vida hacia una actitud pro activa y una comprensión crítica del ambiente sociopolítico; este nivel lleva implícitos tres componentes: interpersonal, que incluye variables de personalidad, cognitivas y motivacionales; interaccional, que integra la forma cómo las personas utilizan sus competencias para influenciar sus contextos y acceder a los recursos; y un componente comportamental, que refiere a la acción de ejercer el control en la participación activa en sus comunidades (Musitu & Buelga, 2004; Zimmerman, 1995).

Se considera el carácter dinámico y variable del empoderamiento (Zimmerman, 1995) y se asume que el individuo tiene la capacidad para desarrollar un sentido de control de su vida, de aprender y utilizar competencias para influir sobre los acontecimientos que lo circundan, esto es, tornarse empoderado incluso en situaciones contextuales más desfavorecidas (Rappaport, 1987; De Jesus & Menezes, 2010).

El empoderamiento tiene un valor intrínseco, además de su valor instrumental, relevante a nivel individual y colectivo. Teóricos del empoderamiento reconocen que la acción colectiva comienza y se mantiene a través del desarrollo de la conciencia individual que un cambio es posible y deseable (Musitu & Buelga, 2004; Oladipo, 2009; Rappaport, 1987; Sherr, 2008; Speer, 2000; Zimmerman, 1995). Dicho de otra manera, la acción colectiva debe surgir de las experiencias de vida compartidas por las personas que están dispuestas a trabajar juntas para hacer frente a un problema social común (Sherr, 2008).

En su sentido más amplio, el empoderamiento no sólo es la expansión de la libertad de elección y acción, sino que implica autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la vida de cada uno (Oladipo, 2009). Dependiendo del

contexto, las conductas empoderadas pueden ir desde la adaptación de los individuos a condiciones adversas (De Jesus & Menezes, 2010) hasta la implicación en una organización voluntaria para contribuir con la distribución de los recursos de la comunidad (Speer, 2000).

La teoría del empoderamiento aplicada al voluntariado sostiene que éste promueve la narración individual y la conciencia crítica, y ofrece potencial para la acción colectiva (Sherr, 2008). Atendiendo a todo el desarrollo teórico previo, se defiende que el voluntariado se erige como potente actor que contribuye al empoderamiento de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria, es decir, las acciones desplegadas por los voluntarios tienden a favorecer –y si no lo hacen, deberían– un clima de desarrollo de estas competencias de autonomía, libertad y control de la propia vida, sin fomentar actitudes de dependencia –psicológica, económica, social– en relación con la ayuda ofrecida.

El voluntariado se caracteriza por integrar valores como la solidaridad, la reciprocidad, la confianza mutua, la pertenencia y el empoderamiento, valores que contribuyen, de un modo significativo, a la calidad de vida de los individuos y de las comunidades locales y globales (VNU, 2011). Todas estas cuestiones fueron consideradas para pensar y formular afirmaciones que puedan expresar creencias más favorables en torno al “concepto” de voluntariado y a su valor “instrumental”. De esta manera son definidos los ítems que se incorporaron a la EAFV para indagar creencias positivas sobre el voluntariado que condujeron a una evaluación de las actitudes que adoptan los estudiantes universitarios frente a este fenómeno, con el fin ulterior de pensar estrategias de promoción en contextos universitarios. Ejemplos de estos ítems son: *“é muito importante a ação do voluntariado no mundo”*; *“o voluntariado é um dos maiores fatores do desenvolvimento da humanidade”*; *“o voluntariado deveria ser feito de forma a levar aos necessitados a tornarem-se pessoas autónomas”*.

Luego de la formulación cuidadosa de cada uno de los ítems, éstos pasaron a estar integrados en el instrumento que, por ser destinado a evaluar las actitudes que los estudiantes universitarios tienen respecto del voluntariado, adquirió la designación de *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). Esta escala procura estudiar las actitudes juveniles a partir de la valoración que realizan los estudiantes sobre creencias positivas y negativas del voluntariado, valoración que es aportada directamente por cada sujeto, sin intermediarios.

La EAFV, desarrollada en contexto portugués, si bien resulta de la conjunción de diversos aportes teóricos y empíricos (Blau, 1964; Del Pozo-Simonsmeier & Egger, 2004; Emerson, 1976; Law & Shek, 2009; Law & Shek, 2011; Musitu & Buelga, 2004; Oladipo, 2009; Rappaport, 1987; Sherr, 2008; Speer, 2000; Zimmerman, 1995), tiene la ventaja de conjugar una serie de creencias en un único instrumento, al tiempo que coloca al voluntariado como centro de evaluación. Se reconoce a la escala desarrollada como pionera, delimitando de este modo, nuevos caminos en la investigación educativa sobre el voluntariado.

5.4.3.2. *Versión final de la Escala de Atitudes face ao Voluntariado*

La escala fue administrada a una muestra de estudiantes universitarios portugueses. El procedimiento de aplicación siguió el mismo proceso descrito para los otros instrumentos. Con base en la información recabada, en un primer paso se eliminaron las cuestiones no discriminativas, de modo de retener apenas los ítems capaces de diferenciar mejor las actitudes de los jóvenes de la muestra. En un segundo paso, fue analizada la estructura del cuestionario, a través de diversos análisis factoriales exploratorios, con extracción de diferentes números de factores, con el objetivo de definir la agrupación de ítems que más consistentemente se mantenía en esos variados análisis. Estos agrupamientos corresponden a las dimensiones más relevantes subyacentes al cuestionario y, a partir de ellas, se elaboró la escala final.

Los análisis factoriales con límite de factores (seis, cinco, cuatro y tres) contribuyen a la delimitación del conjunto de cuestiones que definen a las escalas, dotándolas de consistencia interna aceptable, y permitiendo una clara interpretación psicológica. De la comparación de varias estructuras factoriales, finalmente, el análisis de factores comunes y únicos, con rotación *varimax* de los ítems, permitió la emergencia de una estructura interna tetra-factorial. Atendiendo al contenido de cada conjunto de ítems, los factores recibieron las denominaciones: “universalidad”, “relativización”, “empoderamiento” y “reciprocidad”. Este proceso será ampliado en la sección que desarrolla las propiedades psicométricas del instrumento.

De un total de 21 ítems iniciales, fue necesario excluir dos de ellos por no integrarse en ninguno de los factores definidos: aparecían con saturaciones inferiores o no se agrupaban sistemáticamente con los mismos ítems en los análisis varios, tornando dudosa su interpretación psicológica. La escala quedó entonces constituida con 19

ítems. En la Tabla 5.8 se presenta la versión final de la *Escala de atitudes face ao voluntariado*.

Cabe destacar que el orden dado a cada ítem en la escala final no respondió a algún criterio teórico específico, sino que fue dispuesto al azar con la finalidad de evitar, de ese modo, tendencias a respuestas estereotipadas. En lo que atañe a la modalidad de las respuestas, se optó por una escala tipo *Likert* que establece: (1) *total desacordo*, (2) *bastante em desacordo*, (3) *mais em desacordo que de acordo*, (4) *mais de acordo que em desacordo*, (5) *bastante de acordo*, (6) *total acordo*.

Tabla 5.8. Escala de Atitudes face ao Voluntariado

-
- Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.
 - As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.
 - As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.
 - Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.
 - Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.
 - Praticar voluntariado é um dever de todos.
 - O voluntariado é sobretudo praticado por pessoas que têm crenças religiosas.
 - O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.
 - O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tornarem-se pessoas autónomas.
 - O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.
 - Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.
 - Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.
 - Qualquer acto de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.
 - O voluntariado é um dos maiores factores do desenvolvimento da humanidade.
 - É muito importante a acção do voluntariado no mundo.
 - O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.
 - O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.
 - O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.
 - Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.
-

El procedimiento para la aplicación de la EAFV, la selección de la muestra y demás cuidados necesarios para esta etapa de recolección de datos, es idéntico al seguido para la ECMA y para el QAFFV, descritos en apartados precedentes. La información obtenida con la EAFV fue introducida en una planilla Excel y posteriormente exportada al SPSS-versión 20, para ser sometida a diversos procedimientos de análisis estadístico. Los resultados se presentan a continuación, iniciando con los correspondientes a la validación y luego los relativos a la fidelidad de la escala.

5.4.3.3. Estudios de validación de la Escala de Actitudes face al Voluntariado

El estudio de validación de la EAFV adoptó una perspectiva doble, determinando, por un lado, la validación del constructo –o validación interna– y, por el otro, la validación externa. En primer lugar, se describe el proceso de validación interna y, a seguir, el de validación externa que será abordado a partir de un estudio de correlaciones entre las dimensiones de la EAFV y las del QAFFV.

Validación Interna

El análisis de validación interna consistió en estudiar si la EAFV evaluaba las dimensiones teorizadas como actitudes frente al voluntariado. Para ello, el análisis factorial se presentó como el método más adecuado. Las escalas fueron definidas a partir de los ítems con mayor saturación en cada factor, verificándose la existencia de cuatro factores que explican 54.47% de la varianza total. En la Tabla 5.9 (en anexos) pueden observarse las saturaciones factoriales de los ítems en cada uno de los factores, y en la Tabla 5.10 se presentan los cuatro factores específicos encontrados, con sus ítems respectivos y la saturación obtenida en la matriz factorial, con rotación *varimax*. En esta tabla también puede observarse el porcentaje de varianza que es explicado por cada factor, siendo que en los dos primeros factores se concentra el mayor porcentaje.

Atendiendo al contenido de los ítems y para una correcta interpretación de los factores, se buscaron constructos que mejor se adecuaban, sintetizaran y expresaran el contenido de cada uno –atendiendo a la literatura revisada– y que son definidos a continuación.

Factor I: Universalidad. El contenido de este factor destaca la importancia del voluntariado a nivel de la escala global, es decir, reconoce al voluntariado como un fenómeno de importancia universal. En este sentido, si el estudiante concuerda con las afirmaciones de este factor, obteniendo puntuaciones elevadas en la escala de Universalidad, podría inferirse que asume una actitud más favorable o positiva frente al voluntariado, en relación con otros estudiantes que obtengan puntuaciones inferiores para ese mismo factor.

Tabla 5.10. Estructura Factorial de la EAFV con Rotación *Varimax* (N = 303)

Ítems	Factores			
	Universalidad	Relativización	Empoderamiento	Reciprocidad
15. É muito importante a acção do voluntariado no mundo.	.800			
17. O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.	.765			
16. O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.	.761			
14. O voluntariado é um dos maiores factores do desenvolvimento da humanidade.	.732			
06. Praticar voluntariado é um dever de todos.	.566			
13. Qualquer acto de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.	.550			
19. Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.	.538			
05. Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.		.807		
08. O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.		.681		
07. O voluntariado é sobretudo praticado por pessoas que têm crenças religiosas.		.642		
04. Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.		.606		
03. As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.		.604		
02. As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.		.562		
01. Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.		.481		
18. O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.		.407		
09. O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tornarem-se pessoas autónomas.			.851	
10. O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.			.796	
12. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.				.832
11. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.				.704
% de varianza	21.11	16.98	9.69	6.69
% de varianza TOTAL	54.47			

Factor II: Relativización. Este factor refiere a la aminoración del valor o importancia del voluntariado en general (acción voluntaria y voluntario). Los ítems que integran este factor llevan implícita una desvalorización del voluntariado. Al respecto, que las puntuaciones en la escala de Relativización sean altas sería indicativo de que el estudiante otorga un valor relativo al voluntariado y podría decirse que su actitud tiende a ser más negativa o desfavorable.

Factor III: Empoderamiento. El contenido de este factor presenta una visión prospectiva del voluntariado, en el sentido de que éste debería contribuir a la autonomía de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria, es decir, debería desarrollarse con el objetivo de acrecentar la fortaleza espiritual, social, política o económica de los individuos y las comunidades, estimulando la confianza en sus propias capacidades para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. Si el estudiante concuerda con las afirmaciones que conforman este factor, podría inferirse una tendencia favorable en relación con el voluntariado puesto que este factor destaca su valor instrumental en la vida de las comunidades.

Factor IV: Reciprocidad. Los dos ítems que dan lugar a este factor aluden a la actitud centrada en el interés por el intercambio. Reciprocidad tiene aquí una connotación negativa, pues refiere a la actitud de implicarse en actividades de voluntariado sólo con la única intención de recibir algún beneficio posterior, a cambio del sacrificio, el tiempo y/o atributos personales prestados. En este caso, puntuaciones elevadas en Reciprocidad, serían indicativas de una actitud menos favorable frente al voluntariado, ya que en la afirmación a los ítems, el sujeto confirma su creencia de que la acción voluntaria tiene como objetivo principal la satisfacción de intereses subjetivos que podrían desvirtuar la esencia del voluntariado. Reciprocidad refiere a una función instrumental centrada en los motivos egoístas del sujeto que se implicaría en voluntariado sólo para obtener réditos personales.

Validación Externa

El estudio de las correlaciones entre las dos escalas que evalúan la multidimensionalidad del voluntariado tiene por objetivo analizar la validación externa de los constructos de la EAFV a partir de las relaciones que establezcan con los constructos del QAFFV. Se hipotetizó la existencia de correlaciones –positivas y negativas– estadísticamente significativas entre los resultados de la EAFV y los del QAFFV, a partir de la consideración de que ambas escalas abordan creencias subjetivas en relación con el voluntariado: la primera define claramente creencias negativas y

positivas en términos conceptuales e instrumentales; la segunda define creencias positivas en términos de atributos funcionales del voluntariado en el sentido de que en él pueden ser satisfechas necesidades o funciones psicológicas específicas de las personas.

Los resultados correlacionales entre ambas escalas son presentados en la Tabla 5.11. Se observa que: *Universalidad* correlaciona significativamente con todas las escalas del QAFFV: Comprensión ($r = .478$; $p < .01$), Ajuste Social ($r = .417$; $p < .01$), Protección ($r = .313$; $p < .01$), Realización Personal ($r = .460$; $p < .01$), Desarrollo Profesional ($r = .242$; $p < .01$), Expresión de Valores ($r = .464$; $p < .01$). Respecto a la dirección y fuerza, se puede ver que estas asociaciones son positivas y moderadas.

Tabla 5.11. Correlaciones entre las escalas del QAFFV y la EAFV

	Universalidad	Relativización	Empoderamiento	Reciprocidad
Comprensión	.478**	-.223**	.226**	.089
Ajuste Social	.417**	.022	.111	.004
Protección	.313**	.242**	.127*	.146*
Realización Personal	.460**	-.099	.189**	.081
Desarrollo Profesional	.242**	.001	.074	.178**
Expresión de Valores	.464**	-.078	.193**	.008

* $p < .05$; ** $p < .01$

Relativización presenta una relación significativa y negativa con Comprensión ($r = -.223$; $p < .01$), y se asocia positivamente con Protección ($r = .242$; $p < .01$). En ambos casos la asociación es débil, atendiendo al valor del coeficiente de correlación de Pearson. Respecto de la primera relación encontrada, se observa que cuando aumentan las puntuaciones para Comprensión, disminuyen para Relativización o bien, cuando Relativización es más elevada, los niveles de Comprensión son inferiores. En relación con la segunda relación, una mayor Relativización está asociada a puntuaciones superiores en Protección.

Empoderamiento presenta asociación positiva con Comprensión ($r = .226$; $p < .01$), Protección ($r = .127$; $p < .05$), Realización Personal ($r = .189$; $p < .01$), y Expresión de Valores ($r = .193$; $p < .01$). Estas correlaciones son, en general, bajas aunque significativas y estarían indicando que puntuaciones superiores en Empoderamiento van acompañadas de puntuaciones elevadas en mencionadas variables del QAFFV.

Reciprocidad correlaciona con Protección ($r = .146$; $p < .05$) y Desarrollo Profesional ($r = .178$; $p < .01$). Aunque el valor del coeficiente de correlación de Pearson es bajo, ambas relaciones son positivas y significativas, lo cual evidencia que la

variación de Reciprocidad está asociada a la variación de Protección y Desarrollo Profesional.

Puede observarse que Universalidad es la única variable que se relaciona con todas las variables del QAFFV, seguida por Empoderamiento. Tiene lógica que así sea, puesto que ambas son representativas de creencias positivas frente al voluntariado, del mismo modo en que han sido abordadas las variables del QAFFV. Por otro lado, Relativización y Reciprocidad, que en sí representan creencias negativas frente al voluntariado, correlacionan cada una con dos variables del QAFFV (Comprensión y Protección; Protección y Desarrollo Profesional, respectivamente), variables que podrían ser portadoras de creencias negativas, atendiendo a la idea de a ellas subyacen motivaciones de naturaleza más egoísta para la ayuda voluntaria, a excepción de Comprensión que, como se explicita en la tabla referida, correlaciona negativamente con Relativización.

De las seis dimensiones que conforman el QAFFV, Protección es la única que correlaciona con todas las de la EAFV seguida por Comprensión, Realización Personal, Desarrollo Profesional, Expresión de valores (cada una de éstas correlaciona con dos dimensiones de la EAFV) y, finalmente, Ajuste Social que sólo se relaciona con Universalidad.

5.4.3.4. Estudios de fidelidad de la Escala de Atitudes face ao Voluntariado

Con el fin de verificar que las escalas Universalidad, Relativización, Empoderamiento y Reciprocidad evalúan, con fidelidad, aspectos relacionados pero diferentes de las actitudes frente al voluntariado, se efectuó un análisis de correlaciones entre las dimensiones de la EAFV y se determinó la consistencia interna de cada una de ellas.

El tipo de análisis factorial utilizado, en general, tiende a maximizar la independencia entre factores, por la utilización de rotaciones ortogonales y la identificación de cada ítem con un único factor. Por esta razón, y con el objetivo de profundizar la estructura de la escala, reducida a cuatro dimensiones, se estudiaron las correlaciones entre cada una de ellas.

Observando la Tabla 5.12 se verifica la existencia de una correlación positiva entre Empoderamiento y las dimensiones restantes de la escala, siendo que dicha correlación se presenta moderada para Universalidad ($r = .29$; $p < .01$) y Reciprocidad ($r = .37$; $p < .01$), pero baja en el caso de Relativización ($r = .23$; $p < .01$). Ello significa

que, respecto a las tres primeras (Empoderamiento, Universalidad y Reciprocidad), estas escalas miden facetas de actitudes frente al voluntariado relacionadas, en cambio, Empoderamiento y Relativización evalúan dimensiones razonablemente distintas.

Tabla 5.12. Correlaciones entre las dimensiones de la *Escala de Actitudes face ao Voluntariado*

	Universalidad	Relativización	Empoderamiento	Reciprocidad
Universalidad	1.000			
Relativización	.054	1.000		
Empoderamiento	.288**	.226**	1.000	
Reciprocidad	.098	.274**	.366**	1.000

** p < .01

Relativización presenta correlación positiva baja con Empoderamiento ($r = .23$; $\rho < .01$), y correlación positiva moderada con Reciprocidad ($r = .27$; $\rho < .01$). En este sentido, Relativización y Reciprocidad evalúan dimensiones relacionadas de actitudes frente al voluntariado, y no así Relativización y Empoderamiento, como ya fue expresado. Ello resulta coherente puesto que los ítems componentes a las escalas de Relativización y Reciprocidad, son los referentes a las creencias negativas sobre el voluntariado. En este sentido, tendría lógica que ambas dimensiones correlacionen entre sí.

Por otro lado, se observa que existe ausencia de correlación entre Universalidad, Relativización y Reciprocidad, lo cual resulta indicativo de que las escalas son independientes, y que sus contenidos se presentan específicamente diferenciados.

En general, las asociaciones encontradas responden a las expectativas iniciales de la investigadora, puesto que las cuestiones que integran el par Universalidad-Empoderamiento, están dirigidas y formuladas para evaluar creencias más bien positivas del voluntariado (conceptual e instrumentalmente); en cambio, el par Relativización-Reciprocidad coloca el énfasis en creencias más negativas (conceptual e instrumentalmente también), dejando entrever actitudes desfavorables frente al voluntariado.

Con el objetivo de confirmar que cada escala evalúa un dominio dado de actitudes frente al voluntariado, se determinó la consistencia interna de las mismas, a partir del valor del coeficiente *alpha de Cronbach*. Atendiendo a la tabla Tabla 5.13, se confirma que las escalas Universalidad y Empoderamiento presentan buena consistencia interna, con valores de .80 y .84, respectivamente. Por el contrario, las consistencias internas de las escalas Relativización y Reciprocidad son inferiores (.75 y .74) aunque

aceptables y, en este sentido, los valores de *alpha* son considerados suficientes para establecer comparaciones entre grupos.

Tabla 5.13. Consistencia interna de las escalas de la EAFV

Dimensiones	Cronbach's <i>Alpha</i>	Nº de Ítems
1. Universalidad	.80	7
2. Relativización	.75	8
3. Empoderamiento	.84	2
4. Reciprocidad	.74	2

Cabe destacar que el hecho de que las correlaciones entre las escalas se presenten relativamente bajas comparadas con los coeficientes *alpha*, sugiere que las mismas son relativamente diferentes y no formas alternativas de una misma dimensión.

Las características psicométricas de la *Escala de Actitudes face ao Voluntariado*, en términos de fidelidad y validación, son en general satisfactorias. Por lo tanto, este instrumento puede ser considerado útil y adecuado para evaluar las actitudes frente al voluntariado en una población portuguesa. Merece especial atención el hecho de que esta escala está dirigida específicamente a estudiantes de Educación Superior, población que carecía, en Portugal, de instrumentos que indagasen sobre estas cuestiones, contribuyendo así con un aporte sustancial para la investigación en el área y en este contexto. No obstante, se sugiere la realización de estudios futuros que profundicen las cuestiones aquí reveladas y confirmen la potencialidad del instrumento.

5.4.4. Datos Sociodemográficos

En el orden que fueron presentados los instrumentos, así fue organizado el cuestionario final para su administración, iniciando con una breve presentación de los objetivos de la investigación, y una primera serie de afirmaciones que indagan acerca de las creencias motivacionales de los estudiantes (ECMA). A continuación, se introduce una definición de voluntariado extraída de la legislación portuguesa, acompañada por ítems que se dirigen a obtener información sobre la experiencia pasada y actual del sujeto en voluntariado. También se destina un espacio para que el sujeto responda, abiertamente, cuál o cuáles fueron las motivaciones que lo llevaron –en el caso correspondiente– a implicarse en proyectos de voluntariado. Seguidamente se enumeran las diferentes afirmaciones del QAFFV y las referentes a la EAFV.

Con una finalidad meramente exploratoria se introduce una breve conceptualización de *service-learning*, juntamente con dos preguntas destinadas, una a

indagar el conocimiento de los estudiantes respecto de este tipo de metodología pedagógica, y la otra a valorar la importancia de su promoción en contextos universitarios portugueses.

Para cerrar el cuestionario, y con el objetivo de acceder a datos personales de los participantes en términos sociales, económicos, demográficos y académicos, se enuncian algunos ítems y preguntas directas. La decisión de colocarlas como parte conclusiva del cuestionario, se fundamenta en la importancia de evitar que los participantes se sintiesen desmotivados durante la instancia de completar las diferentes escalas previas, por haber sido expuestas las cuestiones sociodemográficas al inicio y, de esta manera, reducir las posibilidades de sugestión o estados de ansiedad respecto al carácter de anonimato de las respuestas. Estas cuestiones son definidas en el apartado siguiente, donde se concreta la operacionalización de las variables consideradas en el estudio.

Los datos sociodemográficos recogidos aportaron valiosa información respecto a cuestiones de índole personal: sexo, edad, situación de residencia (respecto a si para estudiar tuvo que salir de su ciudad de origen o no), estado civil, nivel socio económico, estatuto de trabajador-estudiante, nivel educativo de la madre, religión; y también a cuestiones académicas: universidad y facultad a las que pertenece, año que frecuenta, rendimiento académico percibido, rendimiento académico real (promedio), si cuenta con beca de estudio o no. En relación con las consideraciones específicas sobre el voluntariado, fue posible acceder a información respecto de si tuvo experiencia anterior en actividades de voluntariado, si es voluntario actualmente y si presenta antecedentes de voluntarios en la familia o en el entorno cercano.

5.4.5. Definición y operacionalización de variables

La investigación implica un proceso de comunicación que se hace tangible cuando el investigador, mediante el uso de determinadas técnicas, realiza descubrimientos en el mundo real y trata de comunicar sus resultados o conclusiones a la comunidad científica y público en general, proceso comunicativo que exige cierta rigurosidad en el lenguaje empleado para tal fin (Maroco, 2007; Martins, 2011; Tuckman, 2012).

El investigador debe embarcarse en un proceso de construcción de definiciones operacionales de las variables implicadas en el estudio, que torna posible la elaboración de una definición teórica para cualquier objeto o fenómeno. Siguiendo a Tuckman

(2012), para construir sus definiciones operacionales, los investigadores utilizan generalmente tres procesos, los cuales tienen como base (1) la manipulación, (2) las propiedades dinámicas, y (3) las propiedades estáticas del objeto.

En el caso de esta investigación, se opta por la construcción de definiciones operacionales basadas en las propiedades estáticas, ya que de esta manera se especifican las características y cualidades del objeto o fenómeno, tal y como es percibido, es decir, sus propiedades internas constituyentes (Maroco, 2007; Tuckman, 2012). Así, las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado de los jóvenes universitarios, se evalúan con base en los datos recolectados directamente de los sujetos en estudio, que son representados por las descripciones de sus percepciones interiores o *performances*.

Más allá de que la clasificación de una definición operacional en una determinada tipología pueda reflejar diferencias un tanto arbitrarias, la construcción de la definición operacional acaba por ser un proceso objetivo, puesto que el investigador utiliza una definición consistente para que los conceptos y variables implicados en la investigación constituyan una situación suficientemente concreta para ser objeto de estudio y de análisis (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2007; Tuckman, 2012).

Con la finalidad de precisar el sentido en el que han de considerarse, es necesario definir cada uno de los conceptos que integran esta investigación. Para tal efecto, en este apartado son operacionalizadas cada una de las variables que integran, por un lado, las creencias motivacionales y, por el otro, las actitudes frente al voluntariado.

Creencias motivacionales: Consisten en percepciones psicológicas de los sujetos, teorías o proposiciones acerca del *self*, del mundo y del aprendizaje, reconocidas como verdaderas, que actúan como facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje académico (Buehl & Alexander, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2006).

- Autoeficacia: las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su propia capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la universidad. Incluye juicios acerca de la capacidad para realizar una actividad, como también sobre la confianza en sus propias competencias para llevar a cabo con éxito esa misma tarea.

- **Valor de la Tarea:** refiere a las creencias que los estudiantes le atribuyen a las asignaturas de la carrera, en términos de interés, importancia, utilidad y costos asociados. Cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, es decir, cuando alcanzan una valoración alta, los estudiantes se implican cognitivamente y se disponen a aprender comprensivamente.
- **Motivación Extrínseca:** concierne a las creencias del estudiante respecto a su implicación en una determinada actividad por razones externas a la propia tarea, tales como querer obtener una buena calificación o cualquier otra recompensa como: competir y destacarse frente a sus colegas, obtener reconocimiento de pares, profesores y familia.
- **Motivación Intrínseca:** concierne a las creencias del estudiante respecto a las razones internas que lo llevan a implicarse y desarrollar una determinada tarea, por el interés intrínseco que le genera esa actividad, despertando su curiosidad, desafiándolo a aprender comprensivamente. El estudiante participa en la actividad como un fin en sí mismo, y no porque es un medio para un fin, como sería el caso de un estudiante extrínsecamente motivado.
- **Creencias de locus de control:** conciernen a las creencias del estudiante en relación con la capacidad individual para controlar autónomamente sus resultados académicos. Una elevada puntuación en esta escala indica que el estudiante cree que sus resultados son contingentes a su propio esfuerzo, en contraposición con la intervención de factores externos como el profesor o la dificultad de la disciplina.

Actitudes frente al voluntariado: refieren a **organizaciones duraderas** de creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra del voluntariado como fenómeno psicosocial, que predisponen a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho fenómeno (Rodríguez, 1989). La actitud frente al voluntariado es inferida a partir de la valoración que realizan los sujetos respecto de las creencias y atributos funcionales del voluntariado, en términos de receptividad y de aceptación.

- **Comprensión:** refiere a la función del voluntariado que involucra la oportunidad de desempeñarse en nuevas experiencias de aprendizaje y que representan la posibilidad de ejercer los conocimientos, destrezas y habilidades que, a menudo, no son utilizadas ni exploradas.
- **Desarrollo profesional:** concierne a los beneficios que pueden obtenerse de la participación en actividades voluntarias, en términos de currículum, experiencia profesional y contactos laborales.
- **Protección:** el voluntariado protege al sujeto de las características negativas de sí mismo, por ejemplo, reduce el sentimiento de culpa por sentirse más afortunado que otros, aminora sentimientos de soledad, ayuda a escapar de problemas personales.
- **Ajuste Social:** refiere a una característica del voluntariado que ofrece una oportunidad para estar con los amigos, o dedicarse a una actividad considerada de gran valor para otros referentes significativos dentro del contexto del sujeto, permitiéndole, de esta manera, fortalecer sus relaciones sociales.
- **Realización Personal:** enfatiza las posibilidades que el voluntariado ofrece para el crecimiento personal y el desarrollo psicológico generado mediante la participación en actividades de voluntariado.
- **Expresión de Valores:** refiere a la función del voluntariado como actividad donde los sujetos pueden expresar sus valores personales relacionados con el altruismo y el humanitarismo.
- **Universalidad:** destaca la importancia del voluntariado a nivel de la escala global, es decir, el reconocimiento del voluntariado como un fenómeno de importancia universal.
- **Relativización:** refiere a una concepción peyorativa del voluntariado en general y de quienes son voluntarios en particular, es decir, alude a una desvalorización u otorgamiento de un valor relativo al voluntariado.
- **Empoderamiento:** alude especialmente a la visión prospectiva del voluntariado mediante el cual se acrecienta la fortaleza espiritual, social, política o económica de los individuos y las comunidades para impulsar cambios positivos de las

situaciones en las que viven, desarrollando en el beneficiario de la acción voluntaria, la confianza en sus propias capacidades.

- Reciprocidad: responde a la actitud centrada en el interés por el intercambio, en el dar para recibir algún beneficio a cambio del sacrificio, el tiempo y atributos personales prestados.

La definición operacional de las variables (cinco referentes a creencias motivacionales y diez que aluden a creencias sobre el voluntariado) permite comunicar y compartir el sentido atribuido a cada uno de los constructos implicados en el estudio y facilita su comprensión para un abordaje posterior, si se quiere, en contextos diferenciados y con poblaciones más diversificadas.

5.5. Síntesis del capítulo

En este capítulo fue descrito el marco metodológico utilizado para el desarrollo de esta investigación, cuyo principal objetivo es estudiar las relaciones entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, en una muestra de jóvenes universitarios en Portugal. Para ello, se recurrió a un estudio de tipo cuantitativo y transversal, que utilizó como instrumento de evaluación una ficha de datos sociodemográficos y académicos y tres cuestionarios de autoevaluación. Estas herramientas fue administradas en contexto de sala de aula, al finalizar el año académico 2011/2012 (mayo de 2012) a una muestra de 303 estudiantes universitarios de las Universidades de Lisboa y Católica Portuguesa. Los datos fueron analizados con el SPSS, versión 20, con especial incidencia en estadísticas de naturaleza descriptiva e inferencial. Durante el transcurso de esta investigación fueron considerados aspectos éticos que deben servir como guía para todo investigador.

La mayor parte del capítulo fue dedicada a la descripción de los instrumentos que evalúan las creencias y las actitudes en una muestra de estudiantes universitarios. Una vez seleccionados los instrumentos juzgados adecuados, se realizó la traducción y adaptación de los mismos, atendiendo a cuidados sintácticos para cada uno de los ítems, en función de los objetivos perseguidos. Con base en el análisis de los datos recolectados, fue posible confirmar la emergencia de las dimensiones más importantes de ambos instrumentos (ECMA y QAFFV), acordes con las teorizadas por los propios

autores, y fueron determinadas la estructura factorial, la consistencia interna y las relaciones entre cada una de las subescalas.

En lo concerniente a las creencias motivacionales, las dimensiones reveladas fueron: autoeficacia, valor de la tarea, motivación extrínseca, creencias de locus de control y motivación intrínseca. Respecto al cuestionario de actitudes frente a las funciones del voluntariado (QAFFV), se confirmaron las dimensiones comprensión, ajuste social, realización personal, desarrollo profesional, protección y expresión de valores. Para elaborar la EAFV se partió de una serie de interrogantes que colocan al voluntariado en el centro del análisis. Estos interrogantes iniciales, transformados luego en afirmaciones, posibilitaron delimitar una perspectiva favorable en función de las contribuciones significativas que realiza el voluntariado a la sociedad, y a los individuos en particular; y otra perspectiva contrapuesta, donde prevalecen los aspectos menos favorables que atañen y tiñen a la acción voluntaria. Cuatro dimensiones emergieron de este conjunto de afirmaciones: universalidad, que destaca el valor y la importancia universal del voluntariado en la sociedad; relativización, que introduce en la consideración del voluntariado aspectos que atenúan su importancia; empoderamiento, que resalta la misión ulterior de la acción del voluntariado en el sentido de contribuir al logro de la autonomía de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria; y reciprocidad, que responde a la actitud interesada de dar para recibir.

En resumen, los resultados permitieron, no solo la selección, construcción y adaptación de instrumentos utilizados en el transcurso de este trabajo, sino también la evaluación significativa de sus propiedades psicométricas. También fue posible concretar dos objetivos específicos de esta investigación, referentes a la elección y adaptación de los instrumentos juzgados pertinentes para la evaluación de las creencias motivacionales de los estudiantes y las actitudes frente al voluntariado, y elaborar una escala de evaluación de las actitudes frente al voluntariado. En una consideración conjunta de este capítulo, es posible destacar la metodología utilizada, la descripción del universo poblacional, la muestra seleccionada, los procedimientos de selección, adaptación y construcción de las escalas utilizadas, así como también el proceso de aplicación de los instrumentos, y el estudio de validación y fidelidad a partir de los datos obtenidos, concluyendo con una definición operacional de cada una de las variables consideradas en esta investigación.

Los resultados que contribuyen para ampliar la validación externa de las escalas adaptadas y utilizadas son relatados en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El propósito fundamental del análisis estadístico de la información es organizarla de tal forma que posibilite encontrar las respuestas al problema que dio origen a esta investigación. Atendiendo al problema en estudio, se utilizaron varios procedimientos de análisis estadístico para abordar las preguntas de investigación formuladas en el Capítulo I.

En el presente capítulo se procede a estudiar cómo se caracterizan las creencias motivacionales y las actitudes que los jóvenes universitarios tienen frente al voluntariado, cómo se diferencian y se relacionan estas actitudes en función de algunas variables sociodemográficas y académicas, como así también de las creencias que sostienen acerca de su propia motivación. El análisis de la información recolectada en una muestra de 303 estudiantes de Educación Superior proporciona resultados que se presentan como elementos susceptibles de apoyo a la validación de los constructos teóricos de los instrumentos adaptados y creados.

El estudio de las Creencias Motivacionales se compacta en el estudio de las variables Autoeficacia (AE), Valor de la Tarea (VT), Motivación Extrínseca (ME), Motivación Intrínseca (MI) y Locus de Control interno (LC). Como fue descrito en el Capítulo V, el instrumento utilizado para recolectar la información referente a dichas creencias fue el *Escala de Crenças Motivacionais face à aprendizagem* (ECMA) y el nivel de manifestación de estas variables fue determinado a través de las escalas construidas, por la suma de los valores obtenidos en cada una de ellas para cada sujeto de la muestra.

Por otra parte, el abordaje de las Actitudes frente al Voluntariado se realizó a partir de la aplicación de dos instrumentos: el *Questionário de atitudes face às funções do voluntariado* (QAFFV) y la *Escala de atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). El QAFFV permitió recoger información acerca de la valoración que el estudiante realiza sobre las características funcionales específicas del voluntariado y que se definen en las variables Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal, Protección, Desarrollo Profesional y Expresión de Valores. A partir de la EAFV emerge información referente a las actitudes asumidas intrínsecamente por los estudiantes frente al fenómeno del voluntariado, y que se concretan en las variables Universalidad, Empoderamiento, Relativización y Reciprocidad.

6.1. Resultados descriptivos sobre las escalas

Este apartado pretende introducir a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de estadísticas descriptivas fundamentalmente en dos aspectos: por un lado, calcular los valores medios y desviaciones típicas en cada una de las dimensiones de las tres escalas utilizadas, a fin de conocer cuáles son las dimensiones más puntuadas por los estudiantes en términos de motivación y actitudes frente al voluntariado y responder a la pregunta de investigación 1 (P1: ¿cuáles son los valores medios y la varianza de los resultados en la muestra total portuguesa, obtenidos en cada una de las dimensiones de las escalas utilizadas?); y por el otro lado, observar las oscilaciones de los resultados en las dimensiones de la EAFV en función de la concordancia o discordancia con el contenido de cada uno de los ítems componentes, a fin de estudiar cómo los sujetos evalúan el conjunto de creencias –positivas y negativas– respecto del voluntariado (P2).

6.1.1. Valores medios y desviaciones típicas en la ECMA, el QAFV y la EAFV

En la Tabla 6.1 pueden observarse los valores medios y desviaciones típicas obtenidos en las diferentes dimensiones de las escalas utilizadas. Atendiendo a esos datos, se puede constatar que las medias de la ECMA oscilan entre 34.91 y 16.39, siendo que el valor más elevado corresponde a autoeficacia mientras que el más bajo a motivación extrínseca. Respecto de los sujetos de la muestra en función del sexo, a primera vista se observa que los hombres presentan niveles superiores de autoeficacia y locus de control en relación con las mujeres, mientras éstas presentan medias más elevadas en valor de la tarea. Estas diferencias serán abordadas con profundidad en los apartados siguientes, a fin de percibir si se presentan como estadísticamente significativas o no. De las cinco subescalas motivacionales, identificadas en la ECMA, autoeficacia aparece como el factor motivacional más importante, con una puntuación media muy por encima de los factores restantes. Es seguida por valor de la tarea, que también presenta un valor medio elevado y superior. Motivación intrínseca, locus de control y motivación extrínseca obtuvieron valores medios inferiores, aunque elevados también. En términos generales, estos resultados son indicativos de que los sujetos de la muestra están motivados para el aprendizaje académico.

En relación con los resultados en el QAFFV, los valores medios oscilan entre 25.58 y 14.74, presentando una media más elevada Comprensión y más baja Expresión de valores. En cuanto al sexo, se observa que, en Desarrollo Profesional, los hombres alcanzan medias superiores a las de las mujeres, mientras éstas los superan en Realización Personal. Más adelante serán tratadas estas diferencias con la finalidad de analizar si presentan significancia estadística.

De las seis subescalas identificadas en el QAFFV, Comprensión representa la función con mayor potencial, con una puntuación media superior a la de las otras funciones. A Comprensión le sigue Realización Personal, Desarrollo profesional y Ajuste social, destacadas con medias elevadas como importantes funciones a las que atiende el voluntariado. Siguen Protección y finalmente Expresión de valores, con medias inferiores pero no menos importantes que los factores restantes.

Tabla 6.1. Medias y desviaciones típicas en las escalas utilizadas y en función del sexo

	N = 303		Mujeres (N = 217)		Hombres (N = 86)	
	M	SD	M	SD	M	SD
ECMA						
Autoeficacia	34.91	5.288	34.24	5.438	36.56	4.524
Valor de la tarea	28.07	4.173	28.22	4.338	27.70	3.701
Motivación extrínseca	16.39	3.842	16.21	3.785	16.84	3.967
Motivación intrínseca	19.29	2.442	19.16	2.417	19.62	2.488
Locus de control	16.55	2.910	16.26	2.943	17.31	2.698
QAFFV	M	SD	M	SD	M	SD
Comprensión	25.58	3.420	25.75	3.347	25.14	3.584
Realización Personal	24.96	3.689	25.02	3.602	24.81	3.921
Desarrollo Profesional	22.87	4.389	22.59	4.417	23.56	4.263
Ajuste Social	22.60	4.856	22.58	4.985	22.66	4.536
Protección	20.26	4.689	20.11	4.677	20.63	4.729
Expresión de valores	14.74	2.453	14.99	2.288	14.11	2.746
EAFV	M	SD	M	SD	M	SD
Universalidad	31.89	5.527	32.20	5.296	31.09	6.050
Relativización	19.77	6.597	19.00	6.562	21.71	6.316
Empoderamiento	8.41	2.524	8.17	2.527	9.01	2.427
Reciprocidad	7.35	2.336	7.24	2.353	7.63	2.280

Respecto de la EAFV, los valores medios varían entre 31.89 y 7.35 para Universalidad y Reciprocidad, respectivamente. En función del sexo de los sujetos, se observa que las mujeres alcanzan puntuaciones más elevadas que los hombres en Universalidad y Empoderamiento, siendo que los hombres presentan medias superiores en Relativización, diferencias que serán profundizadas en este mismo capítulo posteriormente. En la EAFV Universalidad representa la actitud más destacada, con una puntuación media muy por encima de las otras actitudes consideradas, seguida por Relativización, que también presenta puntuación media elevada. Las dimensiones

restantes, Empoderamiento y Reciprocidad, fueron vistas como actitudes relativamente débiles, pues las puntuaciones medias obtenidas son bajas comparadas con las otras dos.

6.1.2. EAFV: Distribución de los estudiantes en función del grado de concordancia con los ítems

Para responder a la Pregunta de investigación N° 2 (¿cuál es el porcentaje de concordancia y/o discordancia con el contenido de las afirmaciones que especifican creencias diversas respecto al voluntariado?) se determinó dicha distribución por los ítems de la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado*, en relación con el grado de concordancia (de acuerdo) o discordancia (en desacuerdo) sobre las diversas afirmaciones que componen cada una de sus dimensiones. En la Tabla 6.2 se puede observar que en todos los ítems de las subescalas Universalidad y Empoderamiento – que refieren a creencias positivas sobre el voluntariado– los porcentajes más elevados se sitúan en la columna de concordancia, con valores significativamente superiores al 60%. Es preciso destacar que el ítem 15 (“*É muito importante a ação do voluntariado no mundo*”) alcanzó el valor más elevado, con un 95.3% del total de los estudiantes que afirman estar de acuerdo con el contenido de esta afirmación, es decir, casi la totalidad de los sujetos de la muestra dicen reconocer la importancia que el voluntariado tiene en el mundo.

En lo que concierne a la dimensión Relativización de la escala, los valores más elevados se encuentran en la columna de discordancia y también con valores significativamente superiores al 57%. Para este caso el 92.4% de los sujetos indica discordar con el ítem n° 05 (“*Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado*”). Atendiendo a que la escala Relativización concentra afirmaciones que refieren a creencias negativas, podría pensarse que, en general, los estudiantes universitarios apoyan las creencias positivas por sobre las negativas respecto al voluntariado, en vistas de que porcentajes sumamente relevantes concuerdan con las primeras y discordan con estas últimas.

Tabla 6.2. Grado de discordancia/concordancia con los ítems de la EAFV (en porcentaje)

Ítems correspondientes a la dimensión Universalidad	En desacuerdo	De acuerdo
15. É muito importante a ação do voluntariado no mundo.	4.7	95.3
17. O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.	9.7	90.3
16. O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.	11.3	88.7
14. O voluntariado é um dos maiores fatores do desenvolvimento da humanidade.	23.3	76.7
06. Praticar voluntariado é um dever de todos.	38.1	61.9
13. Qualquer ato de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.	21.0	79.0
19. Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.	12.0	88.0
Ítems correspondientes a la dimensión Relativización	En desacuerdo	De acuerdo
05. Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.	92.4	7.6
08. O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.	75.1	24.9
07. O voluntariado é sobretudo praticado por pessoas que têm crenças religiosas.	68.4	31.6
04. Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.	83.7	16.3
03. As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.	81.1	18.9
02. As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.	82.0	18.0
01. Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.	57.4	42.6
18. O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.	59.1	40.9
Ítems correspondientes a la dimensión Empoderamiento	En desacuerdo	De acuerdo
09. O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tornarem-se pessoas autónomas.	28.2	71.8
10. O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.	25.1	74.9
Ítems correspondientes a la dimensión Reciprocidad	En desacuerdo	De acuerdo
12. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.	51.2	48.8
11. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.	39.9	60.1

En relación con la dimensión Reciprocidad, el 51.2% de los sujetos de la muestra discordan con el contenido del ítem 12 (“*Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado*”), y sin embargo un 60.1% dice estar de acuerdo con el ítem 11 (“*Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros*”). Es decir, más de la mitad de los estudiantes indican que las personas no se implican en voluntariado para obtener un trabajo remunerado, pero sí para obtener el reconocimiento de otros referentes significativos.

6.2. Resultados diferenciales

Esta sección de resultados diferenciales presenta el estudio de las diferencias de valores medios obtenidos por los estudiantes en cada una de las variables dependientes, ya sean creencias motivacionales, o bien, actitudes frente al voluntariado.

En un primer momento son presentados los resultados obtenidos por los estudiantes en las creencias motivacionales (ECMA) y en las actitudes frente al voluntariado (QAFFV y EAFV), en función de grupos diferenciados por sexo (femenino, masculino), facultad (Humanidades, Ciencias), estatuto de voluntario (voluntario activo, inactivo, no voluntario), experiencia de voluntariado anterior (sin experiencia, con experiencia), antecedentes de voluntarios en la familia y nivel educativo de la madre (primario, secundario, superior). En un segundo momento se analizan las varianzas en las dimensiones teorizadas como actitudes frente al voluntariado, en función del efecto que pudieran ejercer variables tales como el año que frecuenta (1º, 2º, 3º), la experiencia de voluntariado anterior (sin experiencia, con experiencia) y cada una de las creencias motivacionales dicotomizadas (por ejemplo autoeficacia baja, autoeficacia alta).

Antes de iniciar el desarrollo del apartado, es pertinente aclarar que la información descrita a lo largo de este capítulo trae a colación únicamente los resultados que adquieren significancia estadística y que responden a los fines de la investigación. Por esta razón, las tablas y los gráficos que son referenciados en el cuerpo del trabajo destacarán principalmente aquellos valores que resultaron estadísticamente significativos. No obstante, el conjunto de tablas puede ser consultado en los anexos.

6.2.1. Diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado en función del estatuto de voluntario

Para dar respuesta a las Preguntas de Investigación 3 (¿será que existen diferencias entre las creencias motivacionales de los sujetos en función del estatuto de voluntario?) y 4 (¿voluntarios activos, inactivos y no voluntarios se diferenciarán en las actitudes frente al voluntariado?), se llevó a cabo un análisis de varianza unifactorial (ANOVA *One Way*) a fin de develar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las creencias motivacionales y en las consideradas para evaluar las actitudes frente al voluntariado, atendiendo a tres grupos independientes

definidos a partir del estatuto de voluntario: “no voluntario” (38.5%) que es indicativo de aquellos sujetos que nunca se implicaron en actividades de voluntariado; “voluntario inactivo” (47%) que refiere a los estudiantes que fueron voluntarios en el pasado pero que actualmente no lo son; y voluntario activo (14.5%) que alude a los jóvenes que actualmente mantienen el estatuto de voluntario en alguna organización.

6.2.1.1. Creencias Motivacionales y estatuto de voluntario

Se hipotetizó que existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias motivacionales entre voluntarios activos, voluntarios inactivos y no voluntarios, presentando creencias superiores los primeros. La Tabla 6.3 presenta los valores medios, desviaciones típicas y el resultado del análisis de varianza en cada una de las variables dependientes en causa, en este caso las creencias motivacionales. A primera vista se observa que son los estudiantes del grupo “voluntario activo” quienes relatan mayor AE, VT, ME, MI y LC, seguidos del grupo de estudiantes que fueron voluntarios pero ya no lo son, voluntarios inactivos. Es el grupo de no voluntarios que presenta valores más reducidos frente a las creencias motivacionales.

Tabla 6.3. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las creencias motivacionales (ECMA) en función del estatuto de voluntario

Estatuto de Voluntario		N	M	SD	MC	F	Sig.
Autoeficacia	No voluntario	108	34.34	5.074			
	Voluntario inactivo	134	35.12	5.162	46.593	1.663	.191
	Voluntario activo	43	36.02	6.174			
Valor de la Tarea	No voluntario	112	27.35	4.210			
	Voluntario inactivo	136	28.39	4.032	67.187	3.983*	.020
	Voluntario activo	43	29.28	4.073			
Motivación Extrínseca	No voluntario	113	16.36	3.699			
	Voluntario inactivo	136	16.37	3.701	.326	.022	.978
	Voluntario activo	43	16.50	4.723			
Motivación Intrínseca	No voluntario	111	18.95	2.460			
	Voluntario inactivo	137	19.40	2.454	15.958	2.667	.071
	Voluntario activo	43	19.93	2.383			
Locus de Control	No voluntario	112	16.43	2.802			
	Voluntario inactivo	137	16.58	2.759	9.023	1.084	.340
	Voluntario activo	43	17.19	3.445			

* $p < .05$

Atendiendo al valor de la probabilidad ($p < .05$), se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los voluntarios activos, inactivos y no voluntarios sólo al nivel del Valor de la Tarea. Sin embargo, como el ANOVA indica únicamente que fueron detectadas diferencias, sin identificar dónde ellas se encuentran, fue preciso recurrir a los Test *Post-Hoc*. Se utilizó el Test *Gabriel* por tratarse de un test

adecuado para grupos que no tienen un número de participantes tan diverso, como es el caso (Martins, 2011).

De los datos aportados por este test se verifica que el grupo “voluntario activo” presenta diferencias significativas en relación al grupo “no voluntario”, siendo que el primero obtiene valores más elevados al nivel del valor de la tarea. En definitiva, existen diferencias significativas al nivel del valor de la tarea en función del estatuto de voluntario ($F = 3.983$; $p = .020$). El Test Post-Hoc Gabriel reveló que los alumnos voluntarios activos relatan mayor valoración de la tarea que el grupo de alumnos no voluntarios.

6.2.1.2. *Actitudes frente al voluntariado (QAFFV) y estatuto de voluntario*

Se hipotetizó que existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes frente al voluntariado (en cada una de las dimensiones del QAFFV) entre voluntarios activos, voluntarios inactivos y no voluntarios, presentando valores medios superiores los voluntarios activos.

La Tabla 6.4 presenta el número de participantes en cada grupo, el valor de la media y desviación típica para cada uno de ellos y los descriptivos del análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV. A primera vista se observa que son los estudiantes del grupo “voluntario activo” quienes relatan mayor Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal, Desarrollo Profesional y Expresión de valores, siendo que disminuye en Protección. Tal como se observó para las creencias motivacionales, en este caso es también el grupo de no voluntarios el que presenta valores más reducidos en relación con las funciones del voluntariado.

Atendiendo a esa tabla, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos “voluntario activo”, “voluntario inactivo” y “no voluntario” al nivel de las variables Comprensión ($F = 8.924$; $p = .000$), Ajuste Social ($F = 13.477$; $p = .000$) y Expresión de Valores ($F = 5.850$; $p = .003$). A fin de identificar dónde radican estas diferencias, se recurrió al Test Post-Hoc Gabriel, por las mismas razones relatadas en el apartado anterior.

Tabla 6.4. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función del estatuto de voluntario

Estatuto de Voluntario		N	M	SD	MC	F	Sig.
Comprensión	No voluntario	113	24.89	3.344			
	Voluntario inactivo	136	25.72	3.429	97.302	8.924***	.000
	Voluntario activo	43	27.40	2.706			
Ajuste Social	No voluntario	113	21.11	5.040			
	Voluntario inactivo	132	23.23	4.364	286.866	13.477***	.000
	Voluntario activo	43	25.17	4.135			
Protección	No voluntario	109	20.31	4.131			
	Voluntario inactivo	136	20.65	4.732	25.634	1.178	.309
	Voluntario activo	43	19.40	5.641			
Realización Personal	No voluntario	111	24.51	3.547			
	Voluntario inactivo	135	25.36	3.369	30.532	2.373	.095
	Voluntario activo	43	25.67	4.297			
Desarrollo Profesional	No voluntario	113	22.72	4.072			
	Voluntario inactivo	136	22.97	4.070	4.321	.220	.803
	Voluntario activo	43	23.22	6.207			
Expresión de Valores	No voluntario	113	14.30	2.482			
	Voluntario inactivo	137	14.94	2.235	32.769	5.850**	.003
	Voluntario activo	43	15.70	2.464			

** p < .01; *** p < .001

Este test reveló que los estudiantes que pertenecen al grupo “voluntario activo” presentan diferencias significativas en relación a los grupos “no voluntario” y “voluntario inactivo”, siendo que los primeros obtienen valores más elevados en Comprensión y en Ajuste Social. El grupo “voluntario inactivo” se diferencia también del “no voluntario” con medias superiores en Ajuste Social. Por último, “voluntario activo” presenta medias significativamente superiores en Expresión de valores en relación con el grupo “no voluntario”.

6.2.1.3. Actitudes frente al voluntariado (EAFV) y estatuto de voluntario

Para el abordaje de las actitudes frente al voluntariado en función del estatuto de voluntariado, se hipotetizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la EAFV entre los grupos “voluntario activo”, “voluntario inactivo” y “no voluntario” presentando valores medios superiores los estudiantes que declararon ser voluntarios activos en relación con las creencias positivas, y medias superiores por parte de los no voluntarios respecto de las dimensiones que abordan creencias negativas frente al voluntariado.

En la Tabla 6.5 se observan el número de sujetos que conforman los grupos, el valor de la media y desviación típica para cada uno de ellos en lo que respecta a las variables dependientes en causa, en este caso, actitudes frente al voluntariado. A

primera vista puede decirse que los estudiantes del grupo “voluntario activo” relatan mayor Universalidad y Empoderamiento, mientras que el grupo “no voluntario” reporta medias superiores para Relativización y Reciprocidad.

Tabla 6.5. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función del estatuto de voluntario

Estatuto de Voluntario		N	M	SD	MC	F	Sig.
Universalidad	No voluntario	109	30.89	5.391			
	Voluntario inactivo	134	32.21	5.476	148.060	5.101**	.007
	Voluntario activo	43	33.91	5.089			
Relativización	No voluntario	113	21.04	7.164			
	Voluntario inactivo	135	19.70	6.139	323.143	7.818***	.000
	Voluntario activo	43	16.45	5.095			
Empoderamiento	No voluntario	112	8.43	2.261			
	Voluntario inactivo	137	8.31	2.733	2.155	.331	.719
	Voluntario activo	43	8.67	2.670			
Reciprocidad	No voluntario	111	7.52	2.374			
	Voluntario inactivo	133	7.35	2.406	4.573	830	.437
	Voluntario activo	43	6.98	2.066			

** p < .01; *** p < .001

Del análisis de varianza, puede decirse que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos “voluntario activo”, “voluntario inactivo” y “no voluntario” al nivel de las variables Universalidad ($F = 5.101$; $p = .007$) y Relativización ($F = 7.818$; $p = .000$). Con la finalidad de identificar en qué grupos específicos se observan estas diferencias, se utilizó el Test Post-Hoc Gabriel.

Este Test reveló que los estudiantes que pertenecen al grupo “voluntario activo” presentan diferencias significativas en relación al grupo “no voluntario”, asumiendo los primeros valores más elevados en Universalidad. Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas entre “voluntarios activos”, “no voluntarios” y también “voluntarios inactivos”, al nivel de Relativización, siendo que “no voluntarios” y “voluntarios inactivos” relatan valores superiores en mencionada variable, en relación con los “voluntarios activos”.

6.2.2. Diferencias en las actitudes frente al voluntariado en función de antecedentes de voluntariado en la familia

Con la finalidad de estudiar cómo se comportan las variables consideradas como actitudes frente al voluntariado y responder a la pregunta de investigación N°5 que indaga sobre la evaluación que realizan los sujetos de la muestra en función de los antecedentes de voluntariado en la familia (padres, hermanos, tíos, abuelos), se aplicó

un test t de *Student* definiendo dos grupos *a priori*: sujetos que presentan antecedentes voluntarios en la familia (36.5%) y sujetos que indicaron no tener antecedentes voluntarios en la familia (63.5%).

En la Tabla 6.6 se presentan las medidas descriptivas relativas a las variables dependientes (QAFFV), el valor estadístico y nivel de significancia para los grupos independientes en comparación. Atendiendo a la misma, puede observarse que existen diferencias de valores medios significativos entre ambos grupos en las variables Ajuste Social ($t = -3.789$; $p = .000$), Desarrollo Profesional ($t = -2.624$; $p = .009$) y Expresión de Valores ($t = -2.149$; $p = .032$), diferencias favorables a los sujetos con antecedentes de voluntariado en la familia. Estos estudiantes alcanzan niveles de Ajuste Social, Desarrollo Profesional y Expresión de Valores significativamente superiores en relación con los alcanzados por los estudiantes que no tienen antecedentes de voluntariado en la familia.

Como puede verificarse en esa misma tabla, dado que valor de la probabilidad $p > .05$, se concluye que los grupos no se diferencian significativamente al nivel de las variables Comprensión, Protección y Realización Personal.

Tabla 6.6. Diferencias en las dimensiones del QAFFV en función de antecedentes de voluntariado en la familia (AntVol)

	AntVol	N	M	SD	t	Sig.
Comprensión	No	180	25.33	3.566	-1.820	.070
	Si	101	26.11	3.165		
Ajuste Social	No	176	21.72	5.278	-3.789***	.000
	Si	100	24.01	3.930		
Protección	No	177	20.15	4.926	-.397	.691
	Si	102	20.38	4.477		
Realización Personal	No	179	24.67	3.776	-1.554	.121
	Si	101	25.40	3.710		
Desarrollo Profesional	No	179	22.33	4.607	-2.624**	.009
	Si	103	23.76	4.013		
Expresión de Valores	No	180	14.52	2.533	-2.149*	.032
	Si	103	15.17	2.210		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La Tabla 6.7 muestra las medidas descriptivas, valor estadístico y nivel de significancia relativos a las variables dependientes (EAFV), para cada uno de los grupos independientes. Con vistas en la misma, se observa que el grupo con antecedentes de voluntariado en la familia se diferencian significativamente del grupo que indicó no tener antecedentes en la familia, sobre Empoderamiento ($t = -2.271$; $p = .024$). Los primeros alcanzan puntuaciones medias superiores que los segundos.

Tabla 6.7. Diferencias en las dimensiones de la EAFV en función de antecedentes de voluntariado en la familia (AntVol)

	AntVol	N	M	SD	t	Sig.
Universalidad	No	175	31.63	5.338	-.803	.423
	Si	102	32.20	6.067		
Empoderamiento	No	179	8.17	2.555	-2.271 *	.024
	Si	103	8.88	2.482		
Relativización	No	178	19.92	7.031	.791	.430
	Si	101	19.27	5.882		
Reciprocidad	No	175	7.38	2.372	-.248	.804
	Si	101	7.46	2.283		

* $p < .05$

En esta misma tabla se verifica que, dado el valor de la probabilidad, $p > .05$, los grupos no se diferencian en Universalidad, Relativización y Reciprocidad, por lo tanto, tener antecedentes de voluntarios en la familia no implica una diferencia significativa en términos de actitudes frente al voluntariado, al menos en relación con estas tres dimensiones.

6.2.3. Diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo

Con el análisis de los resultados en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado, considerando facultad y sexo, se pretendió estudiar no solo el efecto principal de las variables en la varianza de los resultados, sino además conocer el efecto de la interacción de las variables presentes en las dimensiones construidas para cada concepto. Más concretamente, se objetivó estudiar si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en las dimensiones de las creencias motivacionales (P6), de un lado, y de las actitudes frente al voluntariado (P7), del otro, en función de la facultad –Humanidades (56.4%) y Ciencias (43.6%)– y del sexo –femenino (71.6%) y masculino (28.4%). También se pretendió estudiar si la diferenciación de los resultados en las dimensiones consideradas podría deberse al efecto de la interacción de ambos factores.

6.2.3.1. Creencias motivacionales en función de facultad y sexo

En la Tabla 6.8 pueden observarse los valores medios y desviaciones típicas en las creencias motivacionales en función de facultad y sexo.

ECMA		AE			VT		ME		MI		LC	
Facultad	Sexo	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Humanidades	Femenino	128	34.92	5.626	28.08	4.747	16.18	4.096	19.31	2.538	16.42	2.915
	Masculino	43	36.19	4.636	27.12	3.938	16.91	3.683	19.74	2.567	17.31	2.807
Ciencias	Femenino	89	33.24	5.017	28.42	3.695	16.24	3.309	18.94	2.230	16.02	2.983
	Masculino	43	36.95	4.428	28.27	3.399	16.77	4.275	19.50	2.432	17.31	2.618

De esta tabla puede decirse que en relación con las creencias motivacionales, en general son los sujetos de sexo masculino quienes obtuvieron puntuaciones medias superiores comparadas con las mujeres. La excepción se observa en valor de la tarea, donde son las mujeres quienes alcanzan valores medios superiores en relación con los hombres. En relación con la Facultad, de la observación de la tabla puede decirse que no se presentan diferencias significativas.

Para determinar el efecto que podrían ejercer estas variables sobre las creencias motivacionales se efectuó un análisis de varianza. Los resultados indican que, por un lado, no existe interacción significativa entre ambas variables y, por el otro, que facultad no ejerce efecto significativo sobre las creencias motivacionales. Sin embargo, y atendiendo a la Tabla 6.9, la variable sexo adquiere significancia estadística en Autoeficacia ($F = 13.911$; $p = .000$) y Locus de Control ($F = 8.555$; $p = .004$).

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Autoeficacia					Locus de Control			
Facultad	1	12.457	.469	.494	1	2.329	.281	.597
Sexo	1	369.845	13.911***	.000	1	71.018	8.555**	.004
Fac*Sexo	1	89.232	3.356	.068	1	2.329	.281	.597

** $p < .01$; *** $p < .001$

Este efecto de sexo puede ser explicado por la diferencia significativa encontrada en los alumnos y las alumnas del área de Ciencias, favorable a los estudiantes de sexo masculino quienes reportaron medias superiores en Autoeficacia ($t = -4.069$; g.l. = 124; $p = .000$) y también en Locus de Control ($t = -2.390$; g.l. = 128; $p = .018$).

6.2.3.2. Actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo

En las Tablas 6.10 y 6.11 pueden observarse los valores medios y desviaciones típicas en las actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo. De estos datos aportados y en una visión general, puede decirse que son los sujetos de sexo femenino quienes obtienen puntuaciones medias superiores.

Tabla 6.10. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de facultad y sexo

QAFFV			Comprensión		Ajuste Social		Protección	
Facultad	Sexo	N	M	SD	M	SD	M	SD
Humanidades	Femenino	128	25.94	3.143	22.55	4.961	19.72	4.830
	Masculino	43	25.21	4.022	23.36	3.913	20.71	4.617
Ciencias	Femenino	89	25.47	3.624	22.63	5.049	20.69	4.402
	Masculino	43	25.07	3.134	21.93	5.056	20.55	4.890
QAFFV			Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Facultad	Sexo	N	M	SD	M	SD	M	SD
Humanidades	Femenino	128	24.94	3.723	22.63	4.359	14.86	2.313
	Masculino	43	24.51	3.899	24.02	4.160	14.28	2.548
Ciencias	Femenino	89	25.13	3.440	22.52	4.526	15.18	2.252
	Masculino	43	25.10	3.968	23.10	4.366	13.93	2.961

Respecto de Facultad, los valores medios varían, pero no puede determinarse específicamente si los sujetos se diferencian en estas dimensiones a partir de cursar carreras de Ciencias o de Humanidades, información que será explorada mediante un análisis de varianza.

Tabla 6.11. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de EAFV en función de facultad y sexo

EAFV			Universalidad		Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Facultad	Sexo	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Humanidades	Femenino	128	31.79	5.202	18.37	6.974	7.91	2.565	6.83	2.320
	Masculino	43	31.10	6.103	21.31	6.206	9.44	2.323	7.35	2.271
Ciencias	Femenino	89	32.80	5.403	19.92	5.839	8.56	2.434	7.84	2.285
	Masculino	43	31.07	6.074	22.12	6.474	8.57	2.481	7.90	2.283

En lo concerniente al efecto de facultad y sexo sobre las actitudes frente al voluntariado, los resultados del análisis de varianza (ver Tabla 6.12) muestran que existe interacción significativa en Empoderamiento ($F = 5.706$; $p = .018$). Dicho efecto se debe a una mayor diferenciación de los resultados según el sexo. En este sentido, la variable sexo incide en la respuesta dada por los estudiantes a Empoderamiento en función de la facultad, donde las diferencias significativas se manifiestan entre alumnos y alumnas del grupo de Humanidades ($t = -3.474$; g.l. = 168; $p = .001$), con superioridad del sexo masculino en los valores medios obtenidos. Bien como puede observarse en el

Gráfico 6.1 y respecto del grupo de Ciencias, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, puesto que las medias son coincidentes para ambos casos.

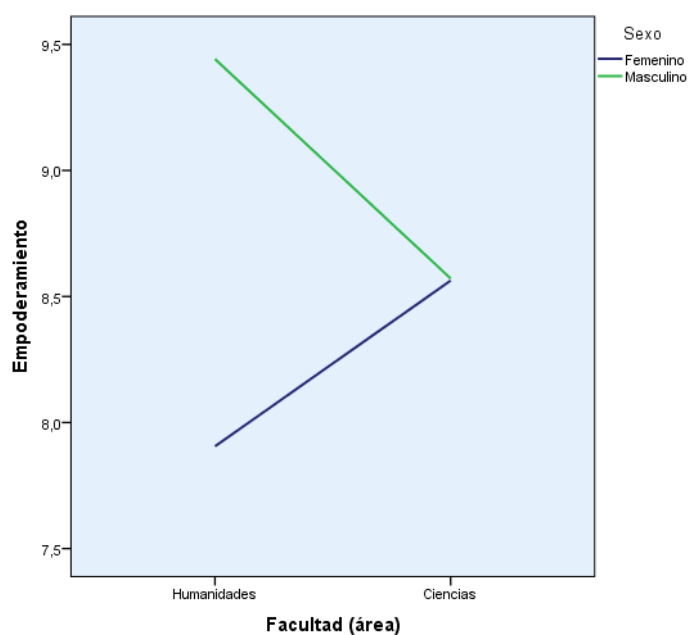


Gráfico 6.1: Empoderamiento en función de Facultad y Sexo

El análisis de varianza posibilitó, también, determinar el efecto principal que cada una de estas variables podría estar ejerciendo sobre las dimensiones del voluntariado. En primer término, puede decirse que la facultad tiene un efecto principal sobre Reciprocidad ($F = 6.735$; $p = .010$), a partir de la diferencia significativa entre las mujeres de Humanidades y las mujeres de Ciencias, con superioridad de estas últimas en los resultados medios obtenidos para Reciprocidad ($t = -3.112$; g.l. = 209; $p = .002$). En el caso de los hombres de ambas facultades, las diferencias no se presentan con significancia estadística.

En segundo término, la variable sexo ejerce un efecto significativo sobre Expresión de Valores ($F = 8.555$; $p = .004$), Relativización ($F = 9.379$; $p = .002$) y Empoderamiento ($F = 5.830$; $p = .016$). El efecto sobre Expresión de Valores se manifiesta en la diferencia que existe entre los estudiantes de Ciencias, de sexo masculino y de sexo femenino, siendo que las mujeres asumen valores medios superiores en Expresión de Valores ($t = 2.658$; g.l. = 127; $p = .009$).

Tabla 6.12. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Expresión de Valores					Relativización			
Facultad	1	.013	.002	.962	1	83.063	1.978	.161
Sexo	1	50.407	8.555**	.004	1	393.815	9.379**	.002
Fac*Sexo	1	6.812	1.156	.283	1	8.204	.195	.659
Empoderamiento					Reciprocidad			
Facultad	1	.681	.111	.740	1	35.558	6.735**	.010
Sexo	1	35.910	5.830*	.016	1	5.010	.949	.331
Fac*Sexo	1	35.151	5.706*	.018	1	2.965	.562	.454

* p < .05; ** p < .01

Tanto en Relativización como en Empoderamiento, las diferencias aparecen en el grupo de estudiantes de Humanidades, entre hombres y mujeres; sin embargo, contrariamente a lo que sucede en Expresión de Valores, las medias superiores en Relativización ($t = -3.474$; g.l. = 168; $p = .001$) y Empoderamiento ($t = -3.474$; g.l. = 168; $p = .001$) fueron reportadas por los estudiantes de sexo masculino.

6.2.4. Diferencias en las actitudes frente al voluntariado, en función de año y de las creencias motivacionales

Con este análisis diferencial se pretendió indagar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los estudiantes en función del año que frecuentan, en cada una de dimensiones teorizadas como actitudes frente al voluntariado (P8). La variable “año que frecuenta” (año) permitió definir a los sujetos de la muestra en tres grupos: los que cursan el 1º año (34.6%), los que realizan su 2º año (29.6%) y los que asisten al 3º año o años superiores (35.9%). Por otro lado, también se objetivó observar si el año y las creencias motivacionales ejercen algún efecto significativo sobre las dimensiones del voluntariado, ya sea independientemente, o en interacción.

Para ello, resultó lícito cuestionarse si (1) el año que frecuenta ejerce un efecto significativo sobre cada una de las actitudes frente al voluntariado; (2) si las creencias motivacionales tienen un efecto significativo sobre las actitudes frente al voluntariado; y (3) si el efecto de las creencias motivacionales sobre las actitudes frente al voluntariado está influenciado por el año que frecuenta, es decir, si existe interacción entre las variables consideradas independientes, al nivel de las diferentes variables dependientes.

La presentación de estos resultados se organiza en sub-apartados donde se aborda el análisis diferencial en las dimensiones del voluntariado, en función del año

que frecuente y en función de cada una de las creencias motivacionales –tratadas independientemente.

6.2.4.1. Actitudes frente al voluntariado en función de año y de autoeficacia

En las Tablas 6.13 y 6.14 pueden observarse los valores medios y desviaciones típicas de los resultados obtenidos por los tres grupos definidos y en función de Autoeficacia sobre las actitudes frente al voluntariado. En general, puede observarse que en la mayoría de las dimensiones del voluntariado las medias del tercer grupo (3º año y más) tienden a ser inferiores (aunque no significativas) en relación con los otros dos grupos en comparación. Y respecto de autoeficacia, se evidencian puntuaciones medias superiores para los sujetos que reportaron autoeficacia elevada en la mayoría de las variables, a excepción de Protección, Desarrollo Profesional (QAFFV) y Relativización (EAFV).

Se procedió a un análisis de varianza con la finalidad de analizar el efecto que ejercen las variables año que frecuente y autoeficacia sobre las dimensiones del voluntariado (ver Tabla 6.15). Con una probabilidad de error del 5%, se afirma que no existe interacción estadísticamente significativa entre estos dos factores; no obstante, se destaca el efecto que pueden ejercer, independientemente, sobre variables específicas.

Tabla 6.13. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuente y autoeficacia (AE)

QAFFV			Comprensión		Ajuste Social		Protección	
Año	AE	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	51	25.41	3.226	22.72	4.440	20.57	4.509
	Alta	49	26.51	3.712	23.31	4.311	20.54	5.830
2º año	Baja	42	25.14	3.778	22.15	5.383	21.05	4.123
	Alta	45	26.28	2.938	23.68	3.887	19.16	4.810
3º y más	Baja	40	24.08	2.999	20.85	5.250	19.85	4.710
	Alta	63	25.76	3.425	22.60	5.412	19.87	4.225
QAFFV			Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Año	AE	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	51	24.60	3.387	22.90	4.234	15.06	2.231
	Alta	49	25.48	4.287	23.51	4.836	14.96	2.052
2º año	Baja	42	25.58	3.326	23.49	3.893	14.19	2.597
	Alta	45	24.42	4.025	22.51	5.438	15.07	2.310
3º y más	Baja	40	24.33	3.415	21.72	3.656	14.40	2.205
	Alta	63	25.21	3.465	22.97	4.336	14.61	2.900

Tabla 6.14. Media y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE)

EAFV			Universalidad		Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Año	AE	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	51	32.18	4.588	19.24	6.746	7.71	2.300	7.02	2.162
	Alta	49	33.43	5.640	19.36	5.791	9.46	2.352	7.48	2.357
2º año	Baja	42	31.63	5.664	20.73	8.709	7.88	2.329	7.15	2.151
	Alta	45	32.40	5.517	19.70	6.625	8.31	2.835	7.23	2.560
3º y más	Baja	40	30.03	4.796	20.10	5.721	8.10	1.972	7.48	2.148
	Alta	63	31.26	6.395	19.67	6.260	8.68	2.780	7.57	2.539

En este sentido, y atendiendo a la Tabla 6.15, se verifica que estudiantes con autoeficacia elevada se diferencian significativamente de sus pares en las variables Comprensión ($F = 10.474$; $p = .001$), Ajuste Social ($F = 4.860$; $p = .028$), y Empoderamiento ($F = 9.638$; $p = .002$). Específicamente se observa que los estudiantes de 3º año que sustentan creencias altas de autoeficacia, obtienen puntuaciones superiores sobre Comprensión ($t = -2.542$; g.l. = 100; $p = .013$), mientras que los alumnos que cursan los primeros años y que también tienen una elevada autoeficacia, se destacan en Empoderamiento ($t = -3.692$; g.l. = 95; $p = .000$). En el caso de Ajuste Social, si bien el análisis de varianza confirma que existen diferencias significativas y que pueden constatar en la tabla de las medias, los valores del estadístico t de Student no se reportaron como significativos.

Tabla 6.15. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE)

QAFFV	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social			
Año	2	28.780	2.535	.081	2	49.025	2.100	.124
AE	1	118.934	10.474***	.001	1	113.460	4.860*	.028
Año*AE	2	2.558	.225	.798	2	8.904	.381	.683
Universalidad					Empoderamiento			
Año	2	115.204	3.783*	.024	2	5.545	.906	.405
AE	1	80.959	2.658	.104	1	58.967	9.638**	.002
Año*AE	2	1.534	.050	.951	2	12.258	2.004	.137

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Similar situación se observa en relación con el efecto del año sobre Universalidad ($F = 3.783$; $p = .024$), que si bien el análisis de varianza revela diferencias significativas e indica la supremacía del grupo de estudiantes voluntarios sobre los no voluntarios en las puntuaciones obtenidas para esta variable, al buscar diferencias más específicas entre los grupos considerados no se han destacado valores significativos. Y ello podría deberse al hecho de que el valor de la probabilidad se encuentra en el límite de la significancia estadística.

6.2.4.2. Actitudes frente al voluntariado en función de año y de valor de la tarea

En las tablas 6.16 y 6.17 se presentan los valores medios y desviaciones típicas de los resultados obtenidos por los tres grupos definidos y en función del valor de la tarea. En general, los valores medios superiores parecen concentrarse en los grupos de 1º y 2º año, aunque será preciso recurrir a un análisis de varianza para especificar si las diferencias que se observan adquieren significancia estadística. Por otro lado, atendiendo a los valores en función del valor de la tarea, éstos son superiores para los casos de una alta valoración de la tarea en la mayoría de las variables. La excepción más evidente se encuentra en Protección (QAFFV) para 2º y 3º año, y en Relativización (EAFV) para los sujetos del 3º año.

Tabla 6.16. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección	
Año	VT	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	49	25.27	3.757	22.69	3.877	20.47	4.587
	Alto	54	26.52	3.202	23.38	4.785	20.81	5.582
2º año	Bajo	50	25.16	3.350	21.77	5.058	20.55	3.697
	Alto	37	26.19	3.528	24.29	4.004	19.27	5.501
3º y más	Bajo	56	24.45	3.214	20.67	5.426	20.13	4.422
	Alto	50	25.86	3.276	23.44	4.999	19.77	4.434
QAFFV		Realización Personal			Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Año	VT	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	49	24.54	3.781	23.31	3.656	15.06	2.155
	Alto	54	25.55	3.945	22.98	5.078	15.02	2.171
2º año	Bajo	50	24.33	4.012	22.68	4.596	14.16	2.351
	Alto	37	25.43	3.458	23.19	4.979	15.05	2.707
3º y más	Bajo	56	24.22	3.614	22.26	3.503	14.30	2.462
	Alto	50	25.52	3.202	22.57	4.641	14.90	2.765

Atendiendo a la Tabla 6.18 y con una probabilidad de error del 5%, se afirma que no existe interacción significativa entre ambos factores, sobre alguna de dimensiones del voluntariado. No obstante, al analizar los efectos principales de estas variables independientemente, se encuentra que el valor de la tarea ejerce un efecto significativo sobre Comprensión ($F = 9.454$; $p = .002$), Ajuste Social ($F = 12.180$; $p = .001$), Realización Personal ($F = 6.682$; $p = .010$) y Universalidad ($F = 12.289$; $p = .001$), indicando que una valoración de la tarea superior se corresponde con mayores niveles de Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Universalidad.

Tabla 6.17. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Año	VT	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	49	32.61	4.391	19.10	6.043	8.20	2.441	7.11	2.203
	Alto	54	33.35	5.513	19.58	6.323	8.88	2.372	7.31	2.293
2º año	Bajo	50	30.71	5.570	19.50	7.770	7.72	2.491	6.90	2.163
	Alto	37	33.56	5.304	21.60	7.882	8.57	2.774	7.89	2.482
3º y más	Bajo	56	29.30	5.692	20.40	5.749	8.38	2.173	7.63	2.325
	Alto	50	32.44	5.489	19.00	6.115	8.50	2.866	7.36	2.414

Más específicamente, puede observarse la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable Comprensión entre los estudiantes de 3º año con alta valoración de la tarea y aquellos estudiantes con bajos niveles alcanzados en dicha variable ($t = -2.217$; g.l. = 103; $p = .029$), diferencia que resulta favorable para los primeros. Situación similar se observa respecto a la variable Ajuste Social, donde las diferencias se manifiestan en los grupos de 2º año ($t = -2.436$; g.l. = 81; $p = .017$) y 3º año ($t = -2.709$; g.l. = 103; $p = .008$), y en la variable Universalidad, también al nivel del 2º año ($t = -2.328$; g.l. = 80; $p = .022$) y 3º año ($t = -2.863$; g.l. = 102; $p = .005$). En este sentido, son los estudiantes con una elevada valoración de la tarea quienes obtienen con puntuaciones superiores sobre estas variables consideradas.

Con respecto al factor año que frecuenta, se observa que ejerce un efecto significativo sólo sobre Universalidad ($F = 4.025$; $p = .019$), siendo que los estudiantes de 1º año destacan medias superiores en relación con los estudiantes de otros años.

Tabla 6.18. Análisis de varianza en las dimensiones del voluntariado en función de año que frecuenta y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social			
Año	2	14.650	1.281	.279	2	31.401	1.376	.254
VT	1	108.091	9.454**	.002	1	277.967	12.180***	.001
Año*VT	2	.813	.071	.931	2	31.310	1.372	.255
Realización Personal					Universalidad			
Año	2	.949	.070	.933	2	115.350	4.025	.019
VT	1	90.955	6.682**	.010	1	352.220	12.289***	.001
Año*VT	2	.591	.043	.958	2	42.373	1.478	.230

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.2.4.3. Actitudes frente al voluntariado en función de año y de motivación extrínseca

En las Tablas 6.19 y 6.20 se pueden apreciar los resultados obtenidos por los estudiantes respecto de los valores medios y desviaciones típicas en las actitudes frente al voluntariado, en función del año que frecuenta y de la motivación extrínseca. En general, los valores medios más bajos aparecen en Protección y Expresión de valores (QAFFV), en Empoderamiento y Reciprocidad (EAFV) para los tres grupos en función de la motivación extrínseca, aunque en las tablas se confirma que el grupo correspondiente al 2º año alcanza puntuaciones medias inferiores en relación con los otros dos.

Tabla 6.19. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y motivación extrínseca (ME)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección	
Año	ME	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	48	25.60	3.860	22.02	4.870	20.04	5.343
	Alta	55	26.24	3.233	23.92	3.660	21.19	4.883
2º año	Baja	38	25.22	3.626	22.41	5.052	20.21	3.786
	Alta	50	25.86	3.258	23.00	4.571	19.71	4.899
3º y más	Baja	60	25.19	3.298	21.98	5.557	19.38	4.380
	Alta	45	25.04	3.398	22.04	5.270	20.82	4.551
QAFFV		Realización Personal			Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Año	ME	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	48	24.94	3.638	22.34	4.997	14.38	2.340
	Alta	55	25.24	4.102	23.94	3.897	15.61	1.806
2º año	Baja	38	25.00	3.416	24.00	4.069	14.11	2.545
	Alta	50	24.60	4.031	22.18	5.102	14.78	2.566
3º y más	Baja	60	24.61	3.519	21.88	4.210	14.29	2.406
	Alta	45	25.16	3.451	23.18	3.845	14.91	2.859

Por otro lado, atendiendo a los valores en función del otro factor, estos son superiores para los casos de una elevada motivación extrínseca en la generalidad de los casos, excepto en Protección, Realización Personal (QAFFV), Universalidad y Empoderamiento (EAFV) donde se destacan las medias superiores corresponden a sujetos con baja motivación extrínseca, focalizados específicamente en los sujetos de 2º año.

Tabla 6.20. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación extrínseca (ME)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Año	ME	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	48	32.60	5.201	18.48	6.042	8.50	2.563	6.96	2.484
	Alta	55	33.12	5.094	20.06	6.295	8.74	2.267	7.52	1.951
2º año	Baja	38	32.00	5.534	19.78	8.449	8.11	2.227	6.92	1.880
	Alta	50	31.64	5.467	20.36	7.188	7.96	2.850	7.44	2.649
3º y más	Baja	60	29.95	5.744	19.88	5.919	8.20	2.295	7.27	2.258
	Alta	45	32.09	5.632	20.19	6.169	8.76	2.723	8.05	2.524

Se procedió a un análisis de varianza para determinar si las variables año que frecuente y motivación extrínseca, ejercen algún tipo de efecto sobre las actitudes frente al voluntariado (ver Tabla 6.21). Con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que existe interacción significativa entre ambos factores sobre Desarrollo Profesional ($F = 4.188$; $p = .016$). El efecto de la interacción se debe a una mayor diferenciación de los resultados según la motivación extrínseca sobre el año que frecuente, como puede observarse en el Gráfico 6.2.

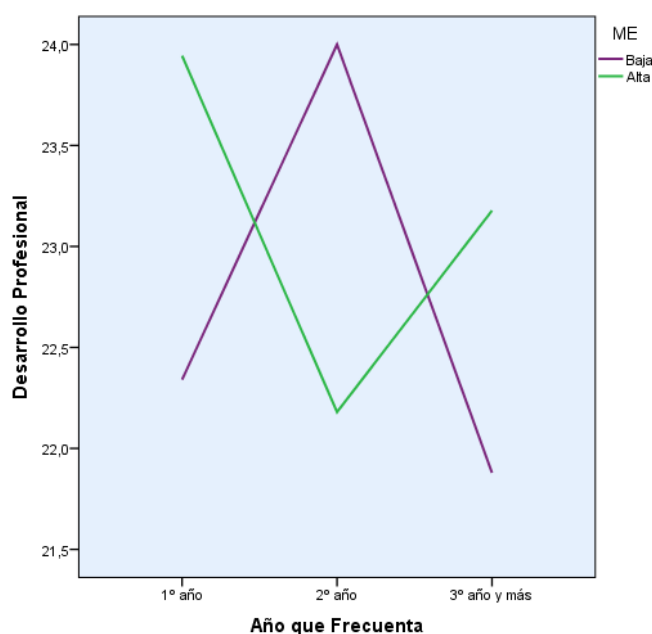


Gráfico 6.2: Desarrollo Profesional en función de Año que frecuente y Motivación Extrínseca

Dicha interacción se manifiesta en la diferencia significativa que existe entre los sujetos de 2º y 3º año con baja motivación extrínseca, donde los estudiantes de 2º año se destacan con puntuaciones superiores en Desarrollo Profesional ($t = 2.425$; g.l. = 93; $p = .017$). Por otro lado, existen diferencias significativas, también, entre los sujetos de 1º y

2º año con altos niveles de motivación extrínseca, siendo que el primer grupo declara valoraciones superiores en relación con la variable Desarrollo Profesional ($t = 1.991$; g.l. = 102; $p = .049$). Las diferencias que pudieran existir entre los grupos restantes en comparación (1º y 3º año, o a nivel de la ME al interior de cada grupo, por ejemplo) no resultaron significativas, razón por la cual no son referenciadas aquí.

En relación con el análisis de los efectos principales, se destaca el efecto significativo que ejerce la motivación extrínseca sobre las dimensiones Expresión de Valores ($F = 8.721$; $p = .003$) y Reciprocidad ($F = 5.003$; $p = .026$). En ambos casos, los estudiantes más motivados extrínsecamente obtienen puntuaciones superiores sobre mencionadas variables. Específicamente, el efecto de motivación extrínseca sobre Expresión de Valores puede verse en la diferencia significativa que existe entre los sujetos del 1º año con baja motivación extrínseca y los sujetos de ese mismo año con alta motivación extrínseca ($t = -3.005$; g.l. = 100; $p = .003$), favorable a los últimos. En lo que concierne al efecto independiente del año que frecuenta, no se observan diferencias significativas.

Tabla 6.21. Análisis de varianza en las dimensiones del voluntariado en función de año que frecuenta y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Desarrollo Profesional				Expresión de Valores				Reciprocidad			
Año	2	11.467	.596	.552	2	7.701	1.314	.270	2	6.568	1.226	.295
ME	1	9.279	.482	.488	1	51.107	8.721**	.003	1	26.811	5.003*	.026
Año*ME	2	80.606	4.188*	.016	2	2.908	.496	.609	2	.453	.085	.919

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.2.4.4. Actitudes frente al voluntariado en función de año y de motivación intrínseca

En las Tablas 6.22 y 6.23 son presentados los valores medios y desviaciones típicas en cada una de las dimensiones del voluntariado, en función del año y de motivación intrínseca. En general, se observa que los valores medios de los estudiantes, ya sean de 1º, 2º o 3º año, son superiores en los grupos con elevada motivación intrínseca, en relación con aquellos que declararon niveles inferiores de motivación, a excepción del caso de la variable Relativización, donde los valores se presentan superiores en el caso de motivación intrínseca baja, e inferiores para los sujetos con alta motivación intrínseca.

Tabla 6.220. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección	
Año	MI	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	49	25.04	3.149	23.29	4.213	19.84	4.469
	Alta	54	26.98	3.611	22.87	4.441	21.67	5.632
2º año	Baja	50	25.07	3.487	21.90	4.673	20.56	3.699
	Alta	37	26.31	3.317	23.79	4.759	19.70	5.165
3º y más	Baja	56	24.59	3.143	21.03	5.486	19.70	4.244
	Alta	50	25.85	3.419	23.39	4.942	20.43	4.727
QAFFV		Realización Personal			Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Año	MI	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	52	24.45	3.360	23.16	4.093	14.75	2.096
	Alta	49	25.85	4.307	23.43	4.895	15.49	2.022
2º año	Baja	43	24.73	3.442	23.21	3.538	14.02	2.464
	Alta	44	24.95	4.131	22.70	5.721	15.16	2.505
3º y más	Baja	61	24.28	3.362	22.33	4.201	14.00	2.477
	Alta	46	25.65	3.472	22.64	3.880	15.42	2.607

También se llevó a cabo un análisis de varianza con la finalidad de estudiar los efectos que pudieran ejercer el año que frecuente y la motivación intrínseca, sobre las actitudes frente al voluntariado. Puede afirmarse, con una probabilidad de error del 5%, que no existen interacciones significativas entre estas dos variables; sin embargo, se destaca el efecto principal que tienen, sobre todo la motivación intrínseca, sobre algunas de las dimensiones dependientes consideradas.

Tabla 6.23. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Año	MI	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Baja	52	32.53	4.615	19.90	6.631	7.71	2.245	7.04	2.091
	Alta	49	33.38	5.697	18.76	5.793	9.37	2.360	7.43	2.411
2º año	Baja	43	31.49	5.011	21.48	8.431	8.05	1.999	7.26	2.048
	Alta	44	32.28	6.135	18.72	6.681	8.02	3.144	7.21	2.746
3º y más	Baja	61	30.28	4.970	19.98	6.124	8.25	2.126	7.65	2.371
	Alta	46	31.62	6.709	19.71	5.895	8.76	2.953	7.48	2.465

En este sentido, la Tabla 6.24 pone de manifiesto que la motivación intrínseca ejerce un efecto significativo sobre Comprensión ($F = 14.005$; $p = .000$), Ajuste Social ($F = 4.974$; $p = .027$), Realización Personal ($F = 5.274$; $p = .022$), Expresión de Valores ($F = 15.626$; $p = .000$) y Empoderamiento ($F = 5.960$; $p = .015$). Ello sería indicativo de que los estudiantes más motivados intrínsecamente alcanzan valores medios superiores en mencionadas variables, respecto a los estudiantes con menor motivación intrínseca; en otras palabras, mayores niveles de motivación intrínseca implican mayores niveles de

Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal, Expresión de Valores y Empoderamiento.

Tabla 6.24. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de año que frecuenta y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
		Comprensión				Ajuste Social				Realización Personal		
Año	2	16.121	1.441	.239	2	20.243	.876	.417	2	2.283	.168	.845
MI	1	156.721	14.005***	.000	1	114.885	4.974*	.027	1	71.554	5.274*	.022
Año*MI	2	3.876	.346	.708	2	53.511	2.317	.100	2	9.966	.735	.481
		Expresión de Valores				Universalidad				Empoderamiento		
Año	2	7.310	1.305	.273	2	101.262	3.331*	.037	2	7.251	1.174	.311
MI	1	87.535	15.626***	.000	1	69.685	2.292	.131	1	36.802	5.960*	.015
Año*MI	2	2.935	.524	.593	2	2.256	.074	.928	2	17.220	2.789	.063

* p < .05; *** p < .001

El efecto de motivación intrínseca sobre Comprensión y Empoderamiento se manifiesta en la diferencia que existe entre los estudiantes del 1º año, siendo que aquellos más intrínsecamente motivados asumen medias significativamente superiores en Comprensión ($t = -2.853$; g.l. = 97; $p = .005$) y en Empoderamiento ($t = -3.552$; g.l. = 96; $p = .001$). Una situación similar se observa entre los estudiantes de 3º año, destacándose aquellos más motivados intrínsecamente con valores medios superiores en Ajuste Social ($t = -2.296$; g.l. = 105; $p = .024$), Realización Personal ($t = -2.063$; g.l. = 105; $p = .042$) y Expresión de Valores ($t = -2.858$; g.l. = 104; $p = .005$).

En el caso de Expresión de Valores, se observa la existencia de diferencias significativas no sólo en el grupo de 3º año, sino también entre los estudiantes de 2º año ($t = -2.132$; g.l. = 85; $p = .036$), siendo que esta diferencia se presenta favorable –como en el resto de los casos– para los estudiantes con elevada motivación intrínseca.

Con respecto al factor año que frecuenta, se visualiza que ejerce un efecto significativo sólo sobre Universalidad ($F = 3.331$; $p = .037$). En este sentido, el año que frecuenta tendría una incidencia significativa en la valoración que se haga de las creencias en torno a la universalidad del voluntariado. Curiosamente, los estudiantes de los primeros años declaran puntuaciones superiores sobre Universalidad, los cuales decrecen en los años superiores.

6.2.4.5. *Actitudes frente al voluntariado en función de año y de locus de control*

Los valores medios y desviaciones típicas en las actitudes frente al voluntariado, son presentados en las Tablas 6.25 y 6.26.

Tabla 6.25. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC)

QAFFV			Comprensión		Ajuste Social		Protección	
Año	LC	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	47	26.31	3.021	22.84	4.534	20.13	4.934
	Alto	55	25.64	3.860	23.19	4.000	21.00	5.106
2º año	Bajo	40	25.49	3.561	22.46	4.817	19.92	4.145
	Alto	48	25.89	3.265	23.15	4.782	20.10	4.904
3º y más	Bajo	54	24.39	3.536	21.70	5.087	19.25	4.515
	Alto	53	25.89	2.900	22.40	5.661	20.77	4.287
QAFFV			Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
Año	LC	N	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	47	25.18	3.380	23.36	5.050	14.83	2.254
	Alto	55	24.96	4.269	23.05	3.951	15.25	1.878
2º año	Bajo	40	25.50	3.294	23.33	3.902	14.08	2.654
	Alto	48	24.39	4.074	22.75	5.361	14.98	2.436
3º y más	Bajo	54	23.85	3.367	21.61	3.794	14.17	2.648
	Alto	53	25.91	3.271	23.37	4.152	15.06	2.531

En general, de estas tablas se observa que los valores medios superiores en cada una de las dimensiones son declarados por los sujetos cuyo locus de control es alto, salvo clara excepciones que se manifiestan en Realización Personal, Desarrollo Profesional (QAFFV) y Reciprocidad (EAFV) para los estudiantes del 1º año en las tres variables, del 2º año en Realización Personal, y del 3º año en Reciprocidad.

Tabla 6.26. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC)

EAFV			Universalidad		Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
Año	LC	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1º año	Bajo	47	32.78	4.975	18.36	5.859	8.61	2.563	7.36	2.383
	Alto	55	32.87	5.152	20.16	6.397	8.47	2.332	7.10	2.154
2º año	Bajo	40	32.05	5.255	19.59	8.032	7.50	2.375	6.60	2.307
	Alto	48	31.91	5.850	20.53	7.430	8.52	2.744	7.78	2.328
3º y más	Bajo	54	29.38	5.762	19.53	5.836	8.22	2.336	7.70	2.189
	Alto	53	32.32	5.466	20.21	6.200	8.72	2.685	7.45	2.613

Analizando los efectos que las variables año que frecuenta y locus de control podrían ejercer sobre las dimensiones del voluntariado y con sustento en los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe interacción significativa entre ambos factores sobre Realización Personal ($F = 4.877$; $p = .008$). El efecto de esta interacción

(Año*LC), como se observa en la Tabla 6.27, puede ser explicado a partir de una mayor diferenciación sobre todo en el grupo de estudiantes de 3° año, donde los sujetos con elevadas creencias de control presentan medias superiores sobre Realización Personal ($t = -3.199$; g.l. = 105; $p = .002$). En la misma línea, se encontraron diferencias significativas en el grupo de estudiantes con locus de control bajo, entre los alumnos de 2° y 3° año ($t = 2.332$; g.l. = 90; $p = .022$), resultando esta diferencia favorable al grupo de 2° año, mientras que en el grupo de sujetos con elevado locus de control, los estudiantes del 3° año obtuvieron puntuaciones superiores sobre Realización personal ($t = -2.050$; g.l. = 97; $p = .043$), comparados con los del 2° año.

Tabla 6.27. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de año que frecuenta y locus de control (LC)

		Realización Personal				Expresión de Valores				Universalidad		
Año	2	.966	.073	.930	2	7.355	1.272	.282	2	100.662	3.419*	.034
LC	1	4.246	.319	.573	1	40.036	6.924**	.009	1	65.698	2.232	.136
Año*LC	2	64.890	4.877**	.008	2	1.811	.313	.731	2	73.560	2.499	.084

* $p < .05$; ** $p < .01$

Considerando el análisis de efectos principales, puede resaltarse el efecto que ejerce, por un lado el año que frecuenta sobre Universalidad ($F = 3.419$; $p = .034$) y, por el otro, la influencia que ejerce el locus de control sobre Expresión de Valores ($F = 6.924$; $p = .009$). En el caso de Universalidad se observa una diferencia significativa entre los alumnos de 3° año ($t = -2.698$; g.l. = 104; $p = .008$), siendo que los estudiantes con altas creencias de control reportaron valores medios superiores en Universalidad, en relación con los estudiantes con locus de control bajo

6.2.5. Diferencias en las actitudes frente al voluntariado, en función de experiencia de voluntariado y creencias motivacionales

La experiencia de voluntariado deviene en un factor de interés para el abordaje de las actitudes frente al voluntariado. En este sentido, los resultados que se describen aquí pretenden evidenciar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en dos grupos determinados a priori por el investigador: (a) estudiantes universitarios con experiencia de voluntariado (61.1%) y (b) estudiantes universitarios que nunca realizaron actividades en el marco del voluntariado (38.9%).

Por otra parte, también son consideradas las creencias motivacionales en relación con la experiencia de voluntariado con la finalidad de observar cómo se comportan estas variables –independientemente o en interacción– en relación con las

actitudes frente al voluntariado y, con ello, dar respuesta a la pregunta de investigación N°9 (P9) que indaga sobre la existencia de diferencias en las actitudes frente al voluntariado, considerando la experiencia de voluntariado y cada una de las creencias motivacionales.

Siguiendo la misma lógica para el estudio de las diferencias que pudieran existir entre determinados grupos, resultó importante considerar si (1) tener experiencia en actividades de voluntariado ejerce un efecto principal sobre las actitudes frente al voluntariado; (2) si las creencias motivacionales tienen un efecto principal sobre cada una de sus dimensiones; y (3) si el efecto de las creencias motivacionales sobre las dimensiones de voluntariado está influenciado por la experiencia de voluntariado, es decir, si existe interacción significativa entre las variables consideradas independientes, que puedan ser explicativas de los resultados alcanzados al nivel de cada una de las variables dependientes.

En los apartados siguientes se describen los resultados del análisis, y como parámetro de organización se considera cada una de las creencias motivacionales. Cabe aclarar, que del mismo modo en que fueron presentados los resultados antecedentes, aquí se trae a colación sólo la información pertinente al análisis; en este sentido, las tablas y los gráficos que se referencian en el cuerpo del trabajo destacan principalmente los valores que resultaron estadísticamente significativos. No obstante, el complejo conjunto de tablas puede consultarse en los anexos.

6.2.5.1. Actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado y autoeficacia

Con los resultados obtenidos en las actitudes frente al voluntariado, en función de la experiencia de voluntariado y las creencias de autoeficacia, se pretende mostrar no sólo el efecto principal de las variables en la varianza de los resultados, sino también conocer el eventual efecto de interacción de las variables presentes, a fin de ampliar el panorama descriptivo del análisis. Específicamente, se indagó sobre la existencia de diferencias significativas entre los sujetos con y sin experiencia de voluntariado, con superiores o inferiores creencias de autoeficacia, en relación con las actitudes frente al voluntariado.

En las Tablas 6.28 y 6.29 se observan los valores medios, desviaciones típicas y número de sujetos que compone cada uno de los sub-grupos, y puede verse que en las dimensiones tratadas –excepto en Relativización– la media de los estudiantes con

experiencia de voluntariado es superior respecto de los estudiantes que nunca realizaron voluntariado.

Tabla 6.28. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección		Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
ExpVol	AE	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	56	24.07	3.308	20.27	5.104	19.42	4.328	23.89	3.679	21.79	4.026	13.93	2.456
	Alta	56	25.60	3.375	21.76	5.153	20.72	4.276	24.78	3.735	23.40	4.062	14.45	2.566
com	Baja	77	25.55	3.299	23.27	4.568	21.29	4.390	25.47	3.017	23.44	3.849	15.06	2.178
Exp.	Alta	103	26.48	3.351	23.89	4.218	19.48	5.182	25.29	3.989	22.76	5.149	15.11	2.416

Por otro lado, en relación con la autoeficacia, puede observarse que los sujetos con elevada autoeficacia adquieren, también, medias superiores en las dimensiones tanto del QAFFV como de la EAFV, comparados con los estudiantes cuya autoeficacia es menor.

Tabla 6.29. Media y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y de autoeficacia (AE)

EAFV			Universalidad		Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
ExpVol	AE	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	56	30.06	4.835	20.95	7.791	8.25	1.838	7.18	2.200
	Alta	56	31.25	6.291	21.05	6.720	8.65	2.547	7.81	2.489
Con Exp.	Baja	77	32.26	5.026	19.23	6.546	7.62	2.411	7.21	2.120
	Alta	103	32.89	5.693	18.74	5.681	8.96	2.786	7.20	2.454

Se realizó un análisis de varianza para determinar el efecto de las variables en cuestión sobre las actitudes frente al voluntariado (Tabla 6.30). Considerando el efecto principal de la experiencia de voluntariado, el análisis de varianza muestra que las diferencias en las actitudes frente al voluntariado entre los estudiantes con experiencia y sin experiencia, y la superioridad de los primeros, adquieren significancia estadística en las variables Comprensión ($F = 8.469$; $p = .004$), Ajuste Social ($F = 20.026$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.498$; $p = .020$), Expresión de Valores ($F = 9.504$; $p = .002$), Universalidad ($F = 8.126$; $p = .005$) y Relativización ($F = 6.357$; $p = .012$), resaltando que, en esta última, son los sujetos sin experiencia de voluntariado quienes alcanzan valores medios superiores. En las dimensiones restantes, las medias son aproximadas y no se destacan diferencias significativas.

Tabla 6.30. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	94.107	8.469**	.004	1	439.082	20.026***	.000	1	6.594	.304	.582
AE	1	103.013	9.270**	.003	1	74.243	3.386	.067	1	4.420	.204	.652
ExpVol*AE	1	5.871	.528	.468	1	12.978	.592	.442	1	161.224	7.435**	.007
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	73.225	5.498*	.020	1	17.328	.888	.347	1	54.418	9.504**	.002
AE	1	8.496	.638	.425	1	14.702	.753	.386	1	5.513	.963	.327
ExpVol*AE	1	19.140	1.437	.232	1	88.657	4.543*	.034	1	3.943	.689	.407
Universalidad					Relativización				Empoderamiento			
ExpVol	1	244.566	8.126**	.005	1	274.019	6.357*	.012	1	1.834	.297	.586
AE	1	54.347	1.806	.180	1	2.443	.057	.812	1	51.172	8.292**	.004
ExpVol*AE	1	5.245	.174	.677	1	6.001	.139	.709	1	14.969	2.426	.120

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El análisis de varianza muestra, también, que el efecto principal de las creencias de autoeficacia sobre las actitudes frente al voluntariado se presenta estadísticamente significativo sólo en dos dimensiones: Comprensión ($F = 9.270$; $p = .003$) y Empoderamiento ($F = 8.292$; $p = .004$).

Profundizando en las diferencias encontradas, puede observarse que éstas son significativas en el grupo de estudiantes que nunca realizó voluntariado, entre los alumnos con elevada o baja autoeficacia. En este caso, los primeros declaran valores medios superiores en Comprensión ($t = -2.410$; g.l. = 109; $p = .018$). También existen diferencias en el grupo de estudiantes con baja autoeficacia, entre quienes tienen experiencia de voluntariado y quienes no, favorables a los estudiantes que declararon tener experiencia como voluntarios y que alcanzan medias significativamente superiores en las variables Comprensión, ($t = -2.541$; g.l. = 131; $p = .012$), Ajuste Social ($t = -3.520$; g.l. = 127; $p = .001$), Realización Personal ($t = -2.673$; g.l. = 126; $p = .009$), Expresión de Valores ($t = -2.814$; g.l. = 131; $p = .006$), y Universalidad ($t = -2.507$; g.l. = 128; $p = .013$).

El efecto del factor experiencia de voluntariado también se manifiesta en las diferencias encontradas en los estudiantes con elevados niveles de autoeficacia, entre quienes nunca desarrollaron actividades de voluntariado y quienes sí lo hicieron, en las variables Ajuste Social ($t = -2.756$; g.l. = 151; $p = .007$) y Relativización ($t = 2.270$; g.l. = 152; $p = .025$), diferencia que resulta favorable, en el primer caso, para los estudiantes con experiencia y decreciendo significativamente para estos mismos en Relativización, donde los valores medios superiores son asumidos por los alumnos sin experiencia.

El efecto de la autoeficacia sobre Empoderamiento se observa, principalmente, en el grupo de estudiantes con experiencia de voluntariado. En este sentido, estudiantes con experiencia y baja autoeficacia, declaran valores inferiores de Empoderamiento respecto de los estudiantes con experiencia y con elevadas creencias de autoeficacia ($t = -3.365$; g.l. = 176; $p = .001$).

Como fue destacado al inicio de este apartado, uno de los objetivos planteados fue conocer el efecto de la interacción de las variables consideradas independientes sobre las actitudes frente al voluntariado. Atendiendo a la tabla ya referida, se afirma que existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y autoeficacia en las variables Protección ($F = 7.435$; $p = .007$) y Desarrollo Profesional ($F = 4.543$; $p = .034$). El efecto de la interacción (ExpVol*AE) sobre Protección (ver Gráfico 6.3) se debe a una mayor diferenciación de los resultados según autoeficacia en el grupo de sujetos con experiencia de voluntariado; los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia alcanzan medias significativamente superiores en Protección, en relación con los estudiantes cuya autoeficacia es mayor ($t = 2.459$; g.l. = 175; $p = .015$). El efecto de esta interacción puede verse, también, en los estudiantes con baja autoeficacia entre quienes realizaron voluntariado y quienes no, presentándose dicha diferencia favorable a los estudiantes que reportaron tener experiencia como voluntarios ($t = -2.422$; g.l. = 129; $p = .017$).

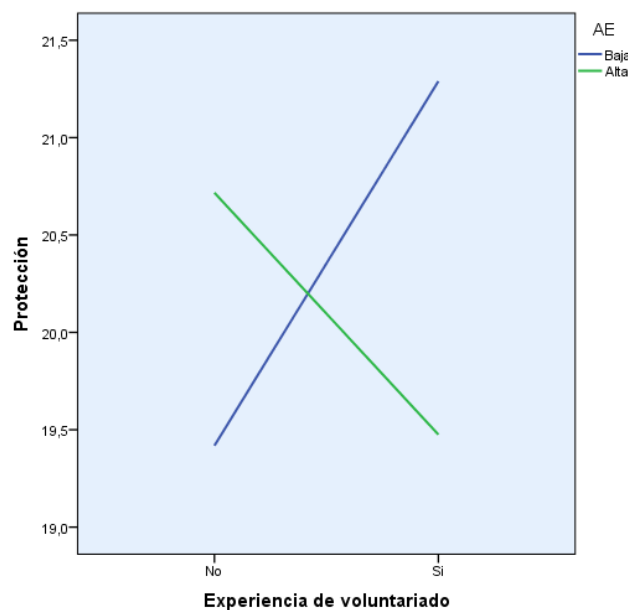


Gráfico 6.3: Protección en función de Experiencia de voluntariado y Autoeficacia

Considerando el efecto de la interacción (ExpVol*AE) sobre Desarrollo Profesional (ver Gráfico 6.4), éste puede explicarse a partir de diferenciación en los resultados de la autoeficacia según la experiencia de voluntariado. En este sentido, las creencias de autoeficacia inciden en la respuesta dada por los sujetos a la variable Desarrollo Profesional, pero dicha respuesta no es azarosa, sino que es mediada por la experiencia de voluntariado.

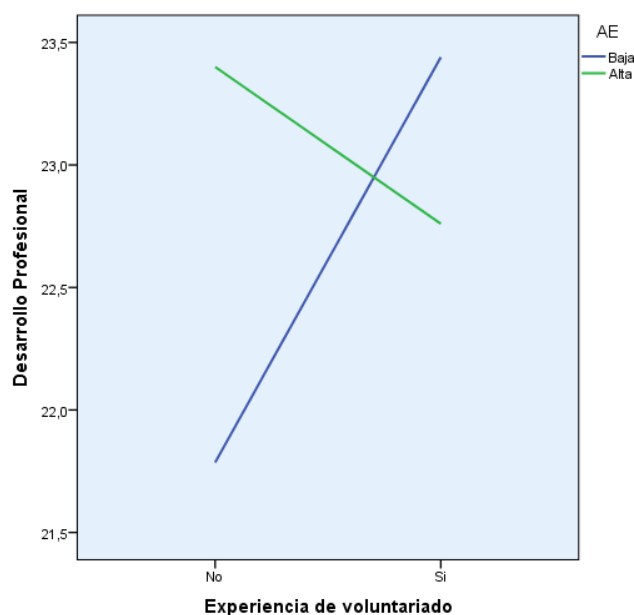


Gráfico 6.4: Desarrollo Profesional en función de Experiencia de voluntariado y Autoeficacia

Existen diferencias significativas en el grupo de sujetos que nunca realizaron voluntariado, entre estudiantes con elevadas creencias de autoeficacia y estudiantes que presentan bajos niveles de autoeficacia, diferencia que resulta favorable a los primeros en relación con los valores medios declarados para Desarrollo Profesional ($t = -2.103$; g.l. = 109; $p = .038$). Por otro lado, los alumnos con baja autoeficacia y sin experiencia de voluntariado se diferencian significativamente de los alumnos con experiencia, declarando –estos últimos– medias superiores en Desarrollo profesional ($t = -2.386$; g.l. = 129; $p = .018$).

6.2.5.2. *Actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado y valor de la tarea*

Se indagó sobre la existencia de diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por los estudiantes con y sin experiencia de voluntariado en las actitudes frente al voluntariado, así como también se objetivó indagar cuál es el efecto

que podría ejercer la valoración de la tarea sobre estas mismas dimensiones. Por último, se observó si ocurrían efectos significativos de interacción entre las variables experiencia de voluntariado y valor de la tarea.

En las Tablas 6.31 y 6.32 se presentan los valores medios y desviaciones típicas de los resultados en las dimensiones del voluntariado (de ambas escalas) obtenidos por los grupos diferenciados entre quienes tienen y quienes no tienen experiencia de voluntariado, y en función del valor de la tarea.

Tabla 6.31. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección		Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
ExpVol	VT	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Bajo	72	24.51	3.207	19.96	5.228	19.78	4.040	23.86	3.990	21.79	4.026	13.94	2.524
Con Exp.	Alto	44	25.36	3.673	22.75	4.721	20.62	4.685	24.95	3.242	23.40	4.062	14.57	2.627
Sin Exp.	Bajo	84	25.34	3.583	23.22	4.056	20.87	4.322	24.82	3.548	23.44	3.849	15.01	2.098
Con Exp.	Alto	98	26.62	3.064	24.01	4.602	19.83	5.407	25.81	3.668	22.76	5.149	15.19	2.451

En una observación general, puede decirse que los valores medios superiores corresponden a los sujetos con experiencia de voluntariado. Sólo en el caso de Relativización los valores superiores corresponden al grupo sin experiencia de voluntariado. En el caso del valor de la tarea se destaca el grupo con una elevada valoración de la tarea en la generalidad de las dimensiones, excepto en Protección, Desarrollo Profesional (QAFFV) y Relativización (EAFV) donde las puntuaciones medias superiores son asumidas por el grupo con experiencia y con baja valoración de la tarea.

Tabla 6.32. Media y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y de valor de la tarea (VT)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
ExpVol	VT	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Bajo	72	29.29	5.422	20.23	6.417	8.37	2.225	7.38	2.250
	Alto	44	33.07	5.086	21.95	8.172	8.51	2.344	7.50	2.501
Con Exp.	Bajo	84	32.21	5.057	19.19	6.635	7.94	2.500	7.07	2.240
	Alto	98	33.09	5.583	18.92	5.669	8.76	2.798	7.46	2.331

Al analizar los efectos principales que pudieran ejercer los factores considerados (ver Tabla 6.33), se observó que la experiencia de voluntariado adquiere significancia estadística en las variables Comprensión ($F = 6.557$; $p = .011$), Ajuste Social ($F = 15.847$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 4.151$; $p = .043$), Expresión de Valores ($F = 8.318$; $p = .004$), Universalidad ($F = 4.968$; $p = .027$) y Relativización ($F = 6.506$; $p = .011$). En el caso específico del valor de la tarea, éste adquiere significancia estadística

sobre Comprensión ($F = 6.891$; $p = .009$), Ajuste Social ($F = 9.923$; $p = .002$), Realización Personal ($F = 5.476$; $p = .020$) y Universalidad ($F = 12.535$; $p = .000$).

Profundizando más en el efecto principal de la experiencia de voluntariado sobre Comprensión, puede observarse la existencia de diferencia estadísticamente significativa en el grupo de estudiantes con alta valoración de la tarea, entre quienes realizaron voluntariado y quienes nunca accedieron a una experiencia de tal tipo, diferencia favorable a los primeros, quienes alcanzan medias superiores en Comprensión ($t = -2.110$; g.l. = 137; $p = .037$). Sobre esta misma, el valor de la tarea también ejerce un efecto principal y se manifiesta en el grupo de estudiantes con experiencia de voluntariado, donde los alumnos que tienen una alta valoración de la tarea se diferencian significativamente de quienes declararon niveles inferiores, presentándose dicha diferencia a favor de los primeros ($t = -2.577$; g.l. = 176; $p = .011$).

Tabla 6.33. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Realización Personal			
ExpVol	1	73.394	6.557*	.011	1	341.159	15.847***	.000	1	55.408	4.151*	.043
VT	1	77.137	6.891**	.009	1	213.618	9.923**	.002	1	73.102	5.476*	.020
ExpVol*VT	1	3.072	.274	.601	1	66.877	3.106	.079	1	.196	.015	.904
Expresión de Valores					Universalidad				Relativización			
ExpVol	1	48.029	8.318**	.004	1	141.085	4.968*	.027	1	278.763	6.506*	.011
VT	1	10.763	1.864	.173	1	355.951	12.535***	.000	1	35.705	.833	.362
ExpVol*VT	1	3.438	.595	.441	1	136.980	4.824*	.029	1	66.925	1.562	.212

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Contrariamente a lo que ocurre en Comprensión, y considerando el efecto de la experiencia de voluntariado, en el caso de Ajuste Social y de Expresión de Valores, se observan diferencias significativas entre los sujetos con baja valoración de la tarea, resultando esa diferencia favorable a los estudiantes con experiencia de voluntariado, quienes asumen medias superiores en Ajuste Social ($t = -4.328$; g.l. = 150; $p = .000$) y en Expresión de Valores ($t = -2.869$; g.l. = 152; $p = .005$). Por otro lado, al estudiar el efecto del valor de la tarea, las diferencias significativas aparecen en los estudiantes sin experiencia de voluntariado, entre quienes presentan alta valoración de la tarea y quienes declararon bajos niveles, con superioridad de los primeros en los valores medios obtenidos en Ajuste Social ($t = -2.887$; g.l. = 113; $p = .005$).

El efecto de la experiencia de voluntariado sobre Relativización puede observarse en los estudiantes con alta valoración de la tarea. En este caso, los estudiantes sin experiencia de voluntariado presentan medias significativamente

superiores en Relativización ($t = 2.541$; g.l. = 137; $p = .012$) en relación con los estudiantes que realizaron voluntariado.

Por último, puede afirmarse la existencia de interacción significativa entre los factores considerados sobre Universalidad ($F = 4.824$; $p = .029$). Dicha interacción se manifiesta en la diferencia significativa, por un lado, en el grupo de estudiantes sin experiencia de voluntariado y con alto valor de la tarea, quienes destacan niveles superiores sobre Universalidad ($t = -3.633$; g.l. = 109; $p = .000$). Por el otro lado, también se observan diferencias significativas en el grupo de estudiantes con baja valoración de la tarea, favorable a los estudiantes con experiencia en actividades de voluntariado ($t = -3.434$; g.l. = 150; $p = .001$). Las diferencias que pudieran existir entre los grupos restantes en comparación no resultaron significativas, razón por la cual no serán referidas aquí.

6.2.5.3. *Actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado y motivación extrínseca*

En las Tablas 6.34 y 6.35 pueden observarse los valores medios y desviaciones típicas obtenidos por los sujetos de la muestra en las actitudes frente al voluntariado (en cada una de sus dimensiones), en función de experiencia de voluntariado y de motivación extrínseca.

Tabla 6.34. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección		Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
ExpVol	ME	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	60	24.42	3.450	19.80	5.394	19.27	3.899	24.03	3.859	21.85	4.143	13.63	2.599
Con Exp.	Alta	57	25.30	3.359	22.23	4.668	20.98	4.508	24.60	3.619	23.49	3.850	14.75	2.437
Con Exp.	Baja	88	26.04	3.493	23.76	4.324	20.26	4.938	25.45	3.168	23.08	4.645	14.77	2.177
Con Exp.	Alta	93	26.03	3.260	23.54	4.421	20.34	4.974	25.25	4.018	22.89	4.651	15.35	2.415

En general, puede observarse que los valores medios superiores corresponden a los sujetos con experiencia de voluntariado y con niveles elevados de motivación extrínseca. Sólo en el caso de Desarrollo Profesional (QAFFV) y de Relativización (EAFV) los sujetos con experiencia de voluntariado pero con bajos niveles de motivación extrínseca son quienes alcanzan puntuaciones superiores en mencionadas variables.

Tabla 6.35. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
ExpVol	ME	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	60	29.53	5.432	20.10	7.533	8.22	2.086	6.98	2.360
	Alta	57	31.91	5.512	21.70	6.689	8.67	2.363	8.05	2.223
Con Exp.	Baja	88	32.69	5.375	18.86	5.907	8.39	2.567	7.10	2.146
	Alta	93	32.56	5.326	19.24	6.285	8.37	2.776	7.40	2.456

Para determinar si las variables experiencia de voluntariado y motivación extrínseca ejercen algún tipo de efecto sobre las dimensiones del voluntariado se procedió a un análisis de varianza. En la Tabla 6.36 puede observarse que existe de interacción significativa entre ambos factores sobre la variable Ajuste Social ($F = 5.608$; $p = .019$). El efecto de la interacción se debe, por un lado, a una mayor diferenciación de los resultados según la motivación extrínseca sobre la experiencia de voluntariado. En este sentido, los estudiante que no tienen experiencia en voluntariado y con elevada motivación extrínseca alcanzan medias superiores en la variable Ajuste Social ($t = -2.592$; g.l. = 114; $p = .011$), en relación con los estudiantes que tampoco tienen experiencia de voluntariado pero cuya motivación extrínseca es más baja. Por el otro lado, dicha interacción se manifiesta también en la diferenciación de los estudiantes con baja motivación extrínseca, entre quienes fueron o son voluntarios y quienes nunca fueron voluntarios. Tal diferencia aparece favorable a los primeros, quienes asumen medias superiores en Ajuste Social ($t = -4.851$; g.l. = 140; $p = .000$). El Gráfico 6.5 resulta ilustrativo de estas diferencias encontradas.

En relación con los efectos principales que podrían ejercer estas dos variables sobre las actitudes frente al voluntariado, se destaca el efecto significativo de la experiencia de voluntariado (ver Tablas 6.36 y 6.37) sobre las dimensiones Comprensión ($F = 8.401$; $p = .004$), Ajuste Social ($F = 22.189$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.504$; $p = .020$), Expresión de Valores ($F = 9.282$; $p = .003$), Universalidad ($F = 8.551$; $p = .004$) y Relativización ($F = 5.618$; $p = .018$). En general se observa que quienes tienen experiencia en voluntariado asumen valores medios superiores comparados con los sujetos que nunca desarrollaron este tipo de actividades. Esta situación varía en Relativización donde, contrariamente, son los estudiantes no voluntarios quienes declaran valores medios superiores.

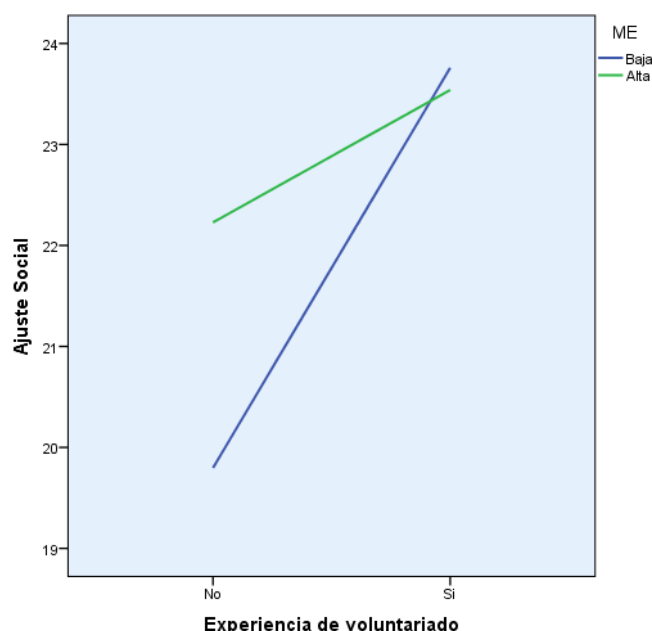


Gráfico 6.5: Ajuste Social en función de Experiencia de voluntariado y Motivación Extrínseca

Por su parte, motivación extrínseca ejerce un efecto significativo sobre Ajuste Social ($F = 3.903$; $p = .049$), Expresión de Valores ($F = 8.949$; $p = .003$) y Reciprocidad ($F = 6.098$; $p = .014$). Si se profundiza más en las diferencias encontradas, puede verse que los estudiantes con experiencia de voluntariado y con baja motivación extrínseca reportan valores medios superiores en Comprensión, comparados con los alumnos que declararon niveles bajos de motivación extrínseca pero que nunca realizaron voluntariado ($t = -2.736$; g.l. = 142; $p = .007$). Esta diferencia también se manifiesta en Ajuste Social –como ya fue referido– en Realización Personal ($t = -2.423$; g.l. = 143; $p = .017$), en Expresión de Valores ($t = -2.877$; g.l. = 144; $p = .005$) y en Universalidad ($t = -3.439$; g.l. = 142; $p = .001$).

Tabla 6.36. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

Voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)													
	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	
Comprensión					Ajuste Social					Protección			
ExpVol	1	96.335	8.401**	.004	1	481.362	22.189***	.000	1	2.142	.098	.755	
ME	1	13.305	1.160	.282	1	84.667	3.903*	.049	1	55.079	2.516	.114	
ExpVol*ME	1	13.470	1.175	.279	1	121.652	5.608*	.019	1	46.073	2.105	.148	
Realización Personal					Desarrollo Profesional					Expresión de Valores			
ExpVol	1	74.368	5.504*	.020	1	7.058	.364	.547	1	53.032	9.282**	.003	
ME	1	2.312	.171	.679	1	36.942	1.904	.169	1	51.128	8.949**	.003	
ExpVol*ME	1	10.183	.754	.386	1	58.931	3.037	.082	1	5.312	.930	.336	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En el caso de Relativización, la experiencia de voluntariado ejerce también un efecto principal que se explicita en la diferencia encontrada en el grupo de sujetos con alta motivación extrínseca, entre quienes fueron o son voluntarios y quienes nunca participaron en voluntariado, siendo que quienes no tienen experiencia de voluntariado alcanzan valores medios superiores en Relativización ($t = 2.255$; g.l. = 144; $p = .026$).

Tabla 6.37. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	249.115	8.551**	.004	1	239.589	5.618*	.018
ME	1	86.983	2.986	.085	1	68.044	1.596	.208
ExpVol*ME	1	107.830	3.702	.055	1	26.145	.613	.434
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.298	.047	.828	1	4.867	.919	.339
ME	1	3.106	.492	.483	1	32.310	6.098*	.014
ExpVol*ME	1	3.764	.597	.440	1	10.272	1.939	.165

* $p < .05$; ** $p < .01$

Al analizar los efectos principales de motivación extrínseca, se observan diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes sin experiencia de voluntariado, entre aquellos más motivados extrínsecamente y aquellos cuya motivación extrínseca es menor. Dicha diferencia resulta favorable a los primeros, puesto que declaran valores medios superiores en Ajuste Social ($t = -2.592$; g.l. = 114; $p = .011$), Expresión de Valores ($t = -2.408$; g.l. = 114; $p = .018$) y Reciprocidad ($t = -2.491$; g.l. = 112; $p = .014$).

6.2.5.4. Actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado y motivación intrínseca

En las Tablas 6.38 y 6.39 se presentan los valores medios y desviaciones típicas en cada una de las dimensiones teorizadas, a partir de experiencia de voluntariado y de motivación intrínseca. Puede observarse que los valores medios de los estudiantes, hayan o no tenido experiencia de voluntariado, son superiores en los grupos con elevada motivación intrínseca, excepto en Desarrollo Profesional (QAFFV) y en Relativización (EAFV), donde los valores se presentan superiores en el grupo con baja motivación intrínseca.

Tabla 6.38. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección		Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
ExpVol	MI	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	68	24.26	3.272	20.32	5.222	19.86	4.083	23.93	3.535	22.40	4.012	13.87	2.272
	Alta	47	25.81	3.443	22.13	4.928	20.52	4.520	24.89	3.979	23.15	4.155	14.91	2.709
Con Exp.	Baja	88	25.34	3.136	23.39	4.262	20.08	4.246	24.87	3.184	23.21	3.955	14.55	2.405
	Alta	94	26.74	3.435	23.96	4.457	20.74	5.535	25.88	3.950	22.82	5.152	15.62	2.141

Se llevó a cabo un análisis de varianza con la finalidad de estudiar los efectos que pudieran ejercer ambos factores sobre las actitudes frente al voluntariado. De este análisis se puede afirmar que no existen interacciones significativas entre experiencia de voluntariado y motivación intrínseca sobre las actitudes frente al voluntariado; sin embargo, se destaca el efecto principal que ejercen estas variables, independientemente, sobre algunas de estas dimensiones consideradas.

Tabla 6.39. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
ExpVol	MI	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Baja	68	30.54	5.050	21.29	7.586	8.15	2.002	7.18	2.379
	Alta	47	30.98	6.345	20.09	6.064	8.74	2.558	7.83	2.344
Con Exp.	Baja	88	31.99	4.768	19.62	6.393	7.92	2.229	7.47	2.051
	Alta	94	33.26	5.962	18.51	6.003	8.81	3.017	7.10	2.575

Con vistas en la Tabla 6.40, se afirma que experiencia de voluntariado ejerce un efecto significativo sobre Comprensión ($F = 6.287$; $p = .013$), Ajuste Social ($F = 18.541$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 4.774$; $p = .030$), Expresión de Valores ($F = 6.049$; $p = .000$), Universalidad ($F = 7.687$; $p = .006$) y Relativización ($F = 4.221$; $p = .041$). Ello significa que los estudiantes con experiencia de voluntariado, alcanzan valores medios superiores en mencionadas variables, respecto de los estudiantes sin experiencia. La excepción se presenta para el caso de Relativización.

El efecto de la experiencia sobre Comprensión y Ajuste Social se manifiesta en la diferencia que existe en los estudiantes con baja motivación intrínseca, entre los que realizaron voluntariado y los que no, diferencia que resulta favorable a los primeros, quienes reportan medias significativamente superiores en Comprensión ($t = -2.088$; g.l. = 153; $p = .038$) y en Ajuste Social ($t = -3.961$; g.l. = 148; $p = .000$). En el caso de esta última, y también de Universalidad, se manifiestan diferencias en los estudiantes con elevada motivación intrínseca, donde los sujetos con experiencia de voluntariado,

declaran medias superiores en Ajuste Social ($t = -2.202$; g.l. = 136; $p = .029$), y en Universalidad ($t = -2.034$; g.l. = 132; $p = .044$).

Con respecto a motivación intrínseca, ésta ejerce un efecto significativo sobre Comprensión ($F = 13.435$; $p = .000$), Ajuste Social ($F = 4.346$; $p = .038$), Realización Personal ($F = 5.004$; $p = .026$), Expresión de Valores ($F = 14.002$; $p = .000$) y Empoderamiento ($F = 5.965$; $p = .015$). En este caso, que el estudiante esté motivado intrínsecamente tiene una incidencia significativa en la valoración que realiza sobre dichas variables.

Tabla 6.40. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social			
ExpVol	1	68.956	6.287*	.013	1	404.992	18.541***	.000
MI	1	147.362	13.435***	.000	1	94.928	4.346*	.038
ExpVol*MI	1	.397	.036	.849	1	25.918	1.187	.277
Realización Personal					Expresión de Valores			
ExpVol	1	63.654	4.774*	.030	1	33.317	6.049*	.014
MI	1	66.723	5.004*	.026	1	77.125	14.002***	.000
ExpVol*MI	1	3,13E+01	.002	.961	1	.010	.002	.965
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	230.823	7.687**	.006	1	179.690	4.221*	.041
MI	1	48.147	1.603	.206	1	91.383	2.146	.144
ExpVol*MI	1	11.582	.386	.535	1	.173	.004	.949
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.476	.075	.784	1	3.369	.612	.435
MI	1	37.734	5.965*	.015	1	1.352	.246	.620
ExpVol*MI	1	1.483	.234	.629	1	17.346	3.153	.077

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para ahondar más en las diferencias encontradas, se puede decir que los estudiantes sin experiencia de voluntariado y con baja motivación intrínseca se diferencian significativamente de sus pares cuya motivación intrínseca es mayor, a partir de los valores medios obtenidos en Comprensión ($t = -2.435$; g.l. = 113; $p = .016$) y Expresión de Valores ($t = -2.245$; g.l. = 113; $p = .027$), con superioridad de los últimos. También existen diferencias significativas en los estudiantes con experiencia de voluntariado, entre los sujetos con alta o baja motivación intrínseca, sobre las variables Comprensión ($t = -2.819$; g.l. = 176; $p = .005$), Expresión de Valores ($t = -3.162$; g.l. = 178; $p = .002$) y Empoderamiento ($t = -2.234$; g.l. = 178; $p = .027$), siendo que los estudiantes motivados más intrínsecamente reportaron valores medios superiores.

6.2.5.5. Actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado y locus de control

En las Tablas 6.41 y 6.42 pueden apreciarse los valores medios y desviaciones típicas obtenidos en las dimensiones de las actitudes frente al voluntariado, a partir de experiencia de voluntariado y locus de control.

Tabla 6.41. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

QAFFV		Comprensión			Ajuste Social		Protección		Realización Personal		Desarrollo Profesional		Expresión de Valores	
ExpVol	LC	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Bajo	57	24.40	3.634	20.84	4.895	19.56	4.027	23.80	3.773	22.32	3.718	13.91	2.779
Con Exp.	Alto	59	25.32	3.143	21.31	5.399	20.68	4.441	24.83	3.667	23.05	4.357	14.58	2.261
Sin Exp.	Bajo	85	26.02	3.205	23.28	4.523	19.91	4.884	25.45	3.007	22.90	4.684	14.68	2.303
Con Exp.	Alto	98	26.10	3.447	23.94	4.184	20.62	4.940	25.32	4.056	23.06	4.549	15.45	2.241

Puede observarse que los valores medios de los estudiantes son generalmente superiores en función de tener experiencia de voluntariado tanto como en función de un locus de control elevado. Protección (QAFFV) y Relativización (EAFV) se manifiestan como la excepción, pues los valores medios entre los grupos en comparación son semejantes (en el caso de Protección) y no resulta claro, a primera vista, establecer diferencias importantes. En Relativización, son los sujetos sin experiencia de voluntariado y con bajo locus de control quienes asumen medias superiores.

Tabla 6.42. Media y desviaciones típicas en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

EAFV		Universalidad			Relativización		Empoderamiento		Reciprocidad	
ExpVol	LC	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sin Exp.	Bajo	57	29.75	5.420	7.376	7.376	8.21	1.875	7.05	2.244
	Alto	59	31.65	5.601	6.846	6.846	8.58	2.554	7.86	2.438
Con Exp.	Bajo	85	32.33	5.406	5.718	5.718	8.13	2.793	7.40	2.356
	Alto	98	32.88	5.331	6.358	6.358	8.60	2.603	7.14	2.308

Se realizó un análisis de varianza para estudiar los efectos que pudieran ejercer ambos factores sobre las actitudes frente al voluntariado. Con vistas en la Tabla 6.43 puede afirmarse que no existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y locus de control; sin embargo, es posible destacar el efecto principal que ejercen estas variables independientemente.

Tabla 6.43. Análisis de varianza en las actitudes frente al voluntariado en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
		Comprensión				Ajuste Social				Realización Personal		
ExpVol	1	101.221	8.965**	.003	1	445.337	20.302***	.000	1	79.477	5.950*	.015
LC	1	17.448	1.545	.215	1	21.801	.994	.320	1	13.825	1.035	.310
ExpVol*LC	1	12.374	1.096	.296	1	.662	.030	.862	1	23.185	1.736	.189
		Expresión de Valores				Universalidad				Relativización		
ExpVol	1	47.640	8.453**	.004	1	249.634	8.488**	.004	1	277.419	6.561*	.011
LC	1	36.517	6.479*	.011	1	104.018	3.537	.061	1	101.516	2.401	.122
ExpVol*LC	1	.0217	0.039	.844	1	31.018	1.055	.305	1	1.412	.033	.855

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por una parte, se enfatiza el efecto de experiencia de voluntariado sobre Comprensión ($F = 8.965$; $p = .003$), Ajuste Social ($F = 20.302$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.950$; $p = .015$), Expresión de Valores ($F = 8.453$; $p = .004$), Universalidad ($F = 8.488$; $p = .004$) y Relativización ($F = 6.561$; $p = .011$). Mencionado efecto puede ser explicado a partir de la diferenciación en los resultados obtenidos por los estudiantes con locus de control bajo, entre los que declararon tener experiencia de voluntariado y los alumnos que nunca desarrollaron este tipo de actividades. En este caso, los estudiantes con bajo locus de control y con experiencia de voluntariado reportaron valores medios superiores en Comprensión ($t = -2.775$; g.l. = 137; $p = .006$), Ajuste Social ($t = -2.994$; g.l. = 134; $p = .003$), Realización Personal ($t = -2.848$; g.l. = 136; $p = .005$) y Universalidad ($t = -2.742$; g.l. = 136; $p = .007$). Similar situación ocurre con los estudiantes que presentan elevado locus de control, quienes se diferencian significativamente a partir de su experiencia de voluntariado en las variables Ajuste Social ($t = -3.389$; g.l. = 152; $p = .001$) y Expresión de Valores ($t = -2.364$; g.l. = 154; $p = .019$), frente a sujetos que no poseen experiencia en actividades de voluntariado.

Por otra parte, locus de control ejerce un efecto principal únicamente sobre la variable Expresión de Valores ($F = 6.479$; $p = .011$). En este sentido, existe diferencia significativa en los estudiantes voluntarios, entre quienes poseen locus de control alto y quienes tienen locus de control bajo, diferencia que resulta favorable a los primeros en relación con las medias obtenidas para Expresión de Valores ($t = -2.291$; g.l. = 179; $p = .023$).

6.2.6. Consideraciones sobre los resultados diferenciales

Se realizó previamente el análisis estadístico de los resultados obtenidos en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado, a partir de la diferenciación de los sujetos de la muestra en grupos determinados *a priori*. El objetivo fue encontrar diferencias entre las dimensiones de las creencias motivacionales, por un lado, y de las actitudes frente al voluntariado, por el otro, considerando variables sociodemográficas específicas (estatuto de voluntario, experiencia de voluntariado anterior, antecedentes de voluntariado en la familia, sexo, facultad, año que frecuenta). Las opciones que fueron consideradas frente a las preguntas de investigación proporcionaron información variada y significativa, que pasa a ser sistematizada a continuación.

Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado en función del estatuto de voluntario. Las diferencias encontradas en las creencias motivacionales entre estudiantes voluntarios activos, voluntarios inactivos y no voluntarios se manifiesta sólo en el valor de la tarea, destacándose esta diferencia, sobre todo, entre el grupo de voluntarios activos. Respecto de las diferencias encontradas en las actitudes frente al voluntariado y en función del estatuto de voluntario, se presentan como significativas en Comprensión, Ajuste Social, Expresión de Valores, y Universalidad, favorables a los estudiantes que actualmente son voluntarios, mientras que los voluntarios inactivos y los no voluntarios alcanzaron niveles superiores en Relativización.

Actitudes frente al voluntariado en función de antecedentes de voluntariado en la familia. Las diferencias encontradas sobre las actitudes frente al voluntariado (en las dimensiones de ambas escalas utilizadas) entre quienes tienen y quienes no tienen antecedentes voluntarios en la familia, adquirieron significancia estadística en Ajuste Social, Desarrollo Profesional, Expresión de Valores y Empoderamiento, favorables para el grupo que indicó algún tipo de antecedente familiar. Es decir, son los estudiantes en cuyo seno familiar existe una tradición de voluntariado quienes alcanzan medias significativamente superiores en tales dimensiones.

Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado en función de facultad y sexo. El análisis realizado en las creencias motivacionales en función de facultad y sexo muestra que no existe interacción significativa entre ambas variables pero que, sin embargo, hombres y mujeres se diferencian en autoeficacia y locus de

control, con superioridad del sexo masculino. En lo concerniente a las actitudes frente al voluntariado, se encontró que Los hombres de carreras ligadas a Humanidades asumen una actitud de empoderamiento frente al voluntariado y, a su vez, de relativización, contrariamente a las mujeres. Por otro lado, se encontraron también diferencias significativas en Reciprocidad en el grupo de mujeres, manifestando las mujeres de Ciencias mayores niveles de Reciprocidad.

Hasta ahora fueron tratadas todas las dimensiones (creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado) en función de determinadas variables definidas como independientes. A partir de aquí interesa sistematizar el conjunto de resultados obtenidos de los análisis de varianza, únicamente sobre las actitudes frente al voluntariado, en función con las creencias motivacionales, el año que frecuenta y la experiencia de voluntariado.

Actitudes frente al voluntariado, en función del año y de las creencias motivacionales. De este análisis se observa que:

(a) En relación con Autoeficacia (AE) y año que frecuenta, se observó que los estudiantes con elevada AE presentan valores medios superiores en las dimensiones Comprensión, Ajuste Social y Empoderamiento. El año que los estudiantes frecuentan no aparece como una variable diferenciadora en este análisis.

(b) En lo concerniente al Valor de la tarea (VT) y al año, los resultados mostraron que los alumnos que cursan 2º y 3º año con un elevado VT, asumen medias superiores en Ajuste Social, Realización Personal y Universalidad, frente a los estudiantes con una valoración inferior, siendo no significativa la diferencia en las dimensiones restantes. Por otro lado, considerando el grupo de estudiantes de 3º año, existen diferencias en función de la valoración de la tarea en Comprensión, favorables a los estudiantes que adjudican un valor inferior a la tarea. Las diferencias en el 1º año no resultaron significativas.

€ Respecto de Motivación extrínseca (ME) y año que frecuenta, se destaca la existencia de interacción significativa entre ambas variables al nivel de Desarrollo Profesional, manifestada en la diferenciación de los estudiantes de 2º y 3º año con baja ME, y con superioridad de medias de los primeros, y también entre los grupos de 1º y 2º año con alta ME, asumiendo medias superiores los alumnos del 1º año. Los estudiantes con elevada y baja ME también se diferencian significativamente, siendo que sujetos más motivados extrínsecamente alcanzan medias superiores en Expresión de Valores y Reciprocidad.

(d) En lo que refiere a Motivación intrínseca (MI) y al año, los resultados mostraron que los estudiantes más motivados intrínsecamente alcanzan valores medios superiores en Comprensión, Realización Personal, Expresión de Valores y Empoderamiento. Estas diferencias se observan en los alumnos de 1º año para las variables Comprensión y Empoderamiento; en el grupo de 2º año al nivel de Expresión de Valores; y en los alumnos de 3º año en Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores. Las diferencias se presentan también significativas dentro del grupo con elevada MI, entre los del 1º y del 2º año, con medias superiores de Empoderamiento para los del 1º año. De un modo general, se observa que los estudiantes de los primeros años declaran mayores niveles de Universalidad, los cuales van decreciendo en los cursos superiores.

(e) Considerando Locus de control (LC) y año que frecuenta, se observó la existencia de interacción significativa entre ambas variables sobre Realización Personal, entre los estudiantes de 2º y 3º año que presentan un LC bajo, diferencia favorable a los alumnos de 2º año, situación que se invierte en el grupo con alto LC, donde son los de 3º año quienes reportan valores medios superiores para Realización Personal. También se observaron diferencias significativas en los estudiantes de 3º año, siendo que aquellos con LC más elevado adquieren medias significativamente superiores de Realización Personal y Universalidad.

Actitudes frente al voluntariado en función de la experiencia de voluntariado y de las creencias motivacionales. De este análisis se observa que:

(a) En relación con Autoeficacia (AE) y experiencia de voluntariado, los resultados mostraron que los estudiantes con experiencia se diferencian significativamente de sus pares sin experiencia, en Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal, Expresión de Valores y Universalidad, mientras que estos últimos adquieren medias superiores en Relativización. También, los estudiantes con experiencia de voluntariado se diferencian entre sí, en función de su AE, favorable para quienes tienen baja AE en las medias obtenidas en Empoderamiento; entre tanto, y considerando el grupo que no tuvo experiencia de voluntariado, los estudiantes con elevada AE adquieren medias superiores en Desarrollo Profesional, mientras que entre los alumnos con baja AE se destacan quienes tienen experiencia de voluntariado en las variables Desarrollo profesional y Protección.

(b) Respecto del Valor de la tarea (VT) y de experiencia de voluntariado, considerando los grupos de estudiantes voluntarios, por un lado, y no voluntarios, por el

otro, los alumnos con elevado VT se diferencian significativamente de sus colegas en Comprensión, Ajuste Social y Universalidad. En el caso de estudiantes con bajos niveles de VT y con experiencia de voluntariado, reportaron medias superiores en Ajuste Social, Expresión de Valores y Universalidad; sin embargo, sujetos sin experiencia en actividades voluntarias y con un elevado VT, presentan mayores niveles de Relativización.

(c) Las diferencias encontradas en las dimensiones del voluntariado en función de la experiencia de voluntariado y Motivación extrínseca (ME) se manifiestan principalmente en el grupo de estudiantes sin experiencia de voluntariado donde los sujetos más motivados extrínsecamente presentan medias superiores de Ajuste Social, Expresión de Valores y Reciprocidad. Por otro lado, los sujetos con baja ME y que cuentan con experiencia de voluntariado, se diferencian significativamente de sus pares en Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal, Expresión de Valores y Universalidad. Finalmente, los alumnos con alta ME y sin experiencia de voluntariado presentan mayores niveles de Relativización.

(d) Experiencia de voluntariado y Motivación intrínseca (MI) son, también, variables diferenciadoras. En este sentido, independientemente de tener o no experiencia de voluntariado, los sujetos más motivados intrínsecamente presentan mayores niveles de Comprensión y Expresión de Valores; por otro lado, los sujetos con experiencia y con alta MI también se destacan en Comprensión, Ajuste Social, Universalidad y Empoderamiento.

(e) Las diferencias encontradas en los grupos en comparación a partir de la experiencia de voluntariado y de Locus de control (LC) se ponen de manifiesto en tres grupos específicos: estudiantes voluntarios, estudiantes con LC bajo y estudiantes con LC elevado. En el primer grupo, los sujetos con alto LC asumen medias superiores en Expresión de Valores. En el segundo caso, son los estudiantes con experiencia de voluntariado quienes se destacan en las medias obtenidas para Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Universalidad, frente a los no voluntarios. Finalmente, en el tercer grupo, estudiantes con experiencia de voluntariado destacan valores medios superiores en Ajuste Social y Expresión de Valores, en detrimento de sus pares que, aunque motivados intrínsecamente, no cuentan con la experiencia de voluntariado.

En suma, la generalidad de los análisis efectuados posibilita observar que las diferenciaciones estadísticamente significativas en las dimensiones de las actitudes frente al voluntariado tienden a ser favorables a los grupos con elevadas creencias

motivacionales y a los sujetos con experiencia de voluntariado; las diferencias encontradas en función de la pertenencia al área de Ciencias o de Humanidades, o en relación con el sexo, fueron significativas sólo en algunas pocas dimensiones, ya sea de las creencias motivacionales, o de las actitudes frente al voluntariado. Los análisis realizados permitieron observar que, trátase del efecto de las creencias motivacionales, o del efecto de las variables sociodemográficas consideradas, o del efecto de la interacción entre algunas de éstas, en general se presentan como importantes fuentes de varianza de los resultados en las actitudes frente al voluntariado.

Más allá del análisis de las diferencias entre grupos, este estudio también se propone analizar las relaciones entre las variables, es decir, las relaciones entre cada una de las dimensiones que son consideradas dentro del constructo de creencias motivacionales y de actitudes frente al voluntariado, como también entre éstas y otras variables sociodemográficas. Los estudios correlacionales son presentados a continuación.

6.3. Resultados correlacionales

En el ámbito de los estudios correlacionales, el objetivo fue evaluar si dos (o más) variables están relacionadas. En otras palabras, se buscó conocer si la variación de una variable está asociada a la variación de otra u otras, y en el caso de que así fuese, evaluar la dirección (positiva o negativa) y magnitud (variando entre +1 y -1) de esa misma asociación.

Previamente a la presentación de los resultados, es pertinente aclarar que para el abordaje de los estudios de asociación se ha optado por la utilización de los Coeficientes de Correlación de Pearson ® y Punto-Biserial (r_{pb}), dadas las características de las variables en función de su escala de medida. En este sentido, el primero consiste en un test que averigua si dos o más variables métricas están asociadas, mientras que el segundo es más adecuado para analizar la relación entre una variable métrica y una nominal dicotómica (Maroco, 2007; Martins, 2011).

A continuación, y en una primera instancia, son abordadas las relaciones entre las creencias motivacionales (ECMA) y las actitudes frente al voluntariado (QAFFV y EAFV) con variables sociodemográficas, presentando, en una segunda instancia, los resultados correlacionales de las diferentes escalas entre sí. En función de que las correlaciones entre las dimensiones de la EAFV y el QAFFV fueron desarrolladas en el

capítulo metodológico (como estudios de validación para la EAFV), no serán nuevamente referenciadas aquí, aunque sí se retomarán sus resultados en el apartado de consideraciones, con el objetivo de abordar su análisis posterior en el capítulo de discusión.

6.3.1. Relaciones entre las creencias motivacionales, edad, rendimiento académico

Tal como se viene desarrollando, el abordaje de las creencias motivacionales se consolida en el estudio de las variables Autoeficacia (AE), Valor de la Tarea (VT), Motivación Extrínseca (ME), Motivación Intrínseca (MI) y Locus de Control (LC). Cada una de éstas, cuya escala de medida es métrica, fue sometida a un estudio de correlaciones juntamente con las variables “edad” (métrica), “rendimiento académico percibido” (nominal dicotómica), y “rendimiento académico real” (métrica), a fin de buscar responder a las preguntas de investigación P10 y P11, que indagan respecto de la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre estas variables.

El rendimiento académico percibido (RAP) fue obtenido a partir de la pregunta: *como avaliarías o teu rendimento académico atualmente?*, cuyas opciones de respuesta –o indicadores de dicha variable– fueron definidas en una escala de orden: malo (6.4%), razonable (46.5%), bueno (38.7%) o muy bueno (8.4%). Con la finalidad de equiparar los grupos en comparación, fue necesario transformar esta escala ordinal en una escala de medida nominal dicotómica, resultando de ello dos grupos diferenciados: RAP bajo (52.9%) y RAP alto (47.1%). Por su parte, los datos correspondientes al rendimiento académico real (RAR) fueron obtenidos mediante la indagación directa del promedio general, así como del mismo modo fue obtenida la información referente a la edad de los sujetos de la muestra.

Antes de avanzar en la presentación de este resultado es preciso hacer una salvedad en el sentido de que aunque se analicen las diferentes dimensiones de las escalas con la edad, solo es posible argumentar que una determinada variable aumenta o disminuye con la edad cuando se realiza un abordaje longitudinal. Y si bien los estudios transversales no permiten pensar en aumentos o disminuciones reales, los resultados encontrados aquí cobran sentido y relevancia, razón por la cual serán abordados y presentados. No obstante y atendiendo a estas cuestiones, se sugiere cierta prudencia en la interpretación que de ellos se realice.

Como puede observarse en la Tabla 6.44, se verifica que edad correlaciona positivamente con AE ($r = .183$; $p < .01$) y MI ($r = .202$; $p < .01$). Ello quiere decir que AE y MI aumentan en los sujetos con edades superiores. En el caso de ME la correlación es negativa y significativa ($r = -.203$; $p < .01$), indicando para este caso que son los sujetos más jóvenes quienes reportan estar más motivados extrínsecamente, o en otros términos, los niveles de motivación extrínseca disminuyen en sujetos mayores. En consideración con las variables VT, LC y edad, se confirma la ausencia de correlaciones significativas.

Tabla 6.44. Correlaciones entre las creencias motivacionales (ECMA), edad, rendimiento académico percibido y real

	Edad	RAP	RAR
Autoeficacia	.183**	.321**	.305**
Valor de la Tarea	.102	.133*	.098
Motivación Extrínseca	-.203**	.089	.058
Motivación Intrínseca	.202**	.148*	.117*
Locus de Control	.034	.022	.008

* $p < .05$; ** $p < .01$; RAP = rendimiento académico percibido; RAR = rendimiento académico real

Por otro lado, RAP correlaciona significativa y positivamente con AE ($r_{pb} = .321$; $p < .01$), VT ($r_{pb} = .133$; $p < .05$) y MI ($r_{pb} = .148$; $p < .05$). En este sentido, creencias superiores de autoeficacia, valoración de la tarea y motivación intrínseca están asociadas a los sujetos que tienen una elevada percepción de su propio rendimiento académico. Se observa, también, la ausencia de correlaciones significativas entre RAP, ME y LC.

En esa misma tabla puede observarse, también, que existe correlación positiva significativa entre RAR, AE ($r = .305$; $p < .01$) y MI ($r = .117$; $p < .05$), lo cual conduce a pensar que estudiantes con calificaciones elevadas presentan creencias superiores de autoeficacia y están más motivados intrínsecamente. Entre RAR, VT, ME y LC no se han encontrado correlaciones significativas.

6.3.2. Relaciones entre las actitudes frente al voluntariado y edad,

El estudio de correlaciones estadísticamente significativas en las actitudes frente al voluntariado (en ambas escalas consideradas) y la edad pretenden explorar respuestas a las preguntas de investigación formuladas *a priori* (P12). En función de ello, y con vistas en la Tabla 6.45, se ha encontrado que edad presenta una correlación negativa y significativa con Protección ($r = -.125$; $p < .05$) y Desarrollo Profesional ($r = -.127$; $p < .05$). Esto es, son los sujetos más jóvenes quienes declaran mayores niveles de

Protección y Desarrollo Profesional. Las correlaciones entre edad y las variables restantes no resultaron significativas.

Tabla 6.45. Correlaciones entre las dimensiones del QAFFV, de la EAFV y edad

	Edad		Edad
Comprensión	.047	Expresión de Valores	.010
Ajuste Social	-.072	Universalidad	-.033
Protección	-.125*	Relativización	-.048
Realización Personal	-.003	Empoderamiento	.091
Desarrollo Profesional	-.127*	Reciprocidad	-.058

* $p < .05$

6.3.3. Relaciones entre las Creencias Motivacionales y las Actitudes frente al Voluntariado

Las correlaciones entre las dimensiones de la ECMA y las del QAFFV son indicadas en la Tabla 6.46, mientras que las correlaciones entre la ECMA y la EAFV se muestran en la Tabla 6.47. Ambos análisis se encuadran en la pregunta de investigación P13, que indaga acerca de la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado. Del análisis de la Tabla 6.46 se observa que, aunque débiles: (a) existen correlaciones positivas significativas entre Comprensión y todas las dimensiones de la ECMA, a excepción de ME donde la asociación es no significativa; (b) la variable Ajuste Social está positivamente correlacionada con la mayoría de las dimensiones de la ECMA, menos con LC; (c) Protección no correlaciona con las creencias motivacionales, al igual que Desarrollo Profesional; (d) Realización Personal únicamente se asocia a VT y MI; © Expresión de Valores correlaciona significativamente con todas las dimensiones de la ECMA, a excepción de AE.

Tabla 6.46. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA y el QAFFV

	AE	VT	ME	MI	LC
Comprensión	.184**	.248**	.067	.254**	.134*
Ajuste Social	.167**	.242**	.179**	.137*	.059
Protección	-.117	-.020	.082	.074	.114
Realización Personal	.055	.210**	.023	.145*	.097
Desarrollo Profesional	-.005	.033	.091	.037	.083
Expresión de Valores	.087	.167**	.185**	.236**	.135*

* $p < .05$; ** $p < .01$

En la Tabla 6.47 puede apreciarse que: (a) existe correlación positiva y significativa entre Universalidad y las subescalas VT y MI; (b) Empoderamiento se asocia significativamente con AE y MI, siendo que las relación con las dimensiones

restantes no aparece como significativa; (c) Relatividad y Reciprocidad no están asociadas a las dimensiones de la ECMA.

Tabla 6.47. Correlaciones entre las dimensiones de la ECMA y la EAFV

	AE	VT	ME	MI	LC
Universalidad	.052	.240**	.107	.168**	.079
Relativización	-.098	-.049	.074	-.107	.049
Empoderamiento	.176**	.103	.077	.214**	.030
Reciprocidad	.069	.075	.086	.063	-.007

* p < .05; ** p < .01

Cabe recordar que el análisis de correlaciones entre el QAFFV y la EAFV y que responde a la pregunta P14, fue desarrollado en Capítulo V, atendiendo a que dicho análisis tuvo especial incidencia para los estudios de validación externa de la EAFV. No obstante los resultados no sean repetidos aquí, si se retomarán en las consideraciones y sistematización de los resultados correlacionales realizados.

6.3.4. Consideraciones sobre los resultados correlacionales

El objetivo del estudio de correlaciones fue analizar cómo se asocian las dimensiones de las variables globales (creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado) con otras variables sociodemográficas (edad, rendimiento académico percibido y real). Las opciones que fueron consideradas para responder a las preguntas de investigación proporcionaron información variada y significativa, la cual es sintetizada y presentada a continuación.

En lo concerniente a las creencias motivacionales, edad correlaciona con autoeficacia y motivación intrínseca, indicando que ambas aumentan en los sujetos mayores. Contrariamente, en el caso de motivación extrínseca la relación con edad se presenta negativa y significativa, esto es, los niveles de motivación extrínseca disminuyen en los sujetos mayores, mientras que los más jóvenes reportaron estar más extrínsecamente motivados.

Por otro lado, rendimiento académico percibido correlaciona positivamente con autoeficacia, valor de la tarea y motivación intrínseca, ello significa que una elevada percepción del propio rendimiento se asocia a mayores niveles de autoeficacia, valoración de la tarea y motivación intrínseca. En relación con el rendimiento académico real, correlaciona positiva y significativamente con autoeficacia y motivación intrínseca, indicando que los estudiantes con promedios superiores

presentan también creencias superiores de autoeficacia y reportaron estar más motivados intrínsecamente.

En lo que concierne a las relaciones encontradas entre la edad y las actitudes frente al voluntariado, se afirma la existencia de correlaciones negativas y significativas entre edad y Protección, así como también entre edad y Desarrollo Profesional, aduciendo que mayores niveles de Protección y Desarrollo Profesional están asociados a estudiantes más jóvenes.

En otro orden de cosas, los estudios correlacionales referentes a las dimensiones de las escalas entre sí muestran la existencia de asociaciones positivas en general. En lo referente a las dimensiones de la ECMA y del QAFFV, se observan correlaciones positivas significativas entre Comprensión, Ajuste Social y Expresión de Valores con todas las dimensiones de la ECMA, a excepción de motivación extrínseca, locus de control y autoeficacia, respectivamente; mayores niveles de Comprensión se asocian a mayor autoeficacia, valor de la tarea, motivación intrínseca y locus de control; mayor Ajuste Social se asocia a mayor autoeficacia, valor de la tarea, motivación extrínseca e intrínseca; mayor Expresión de Valores se asocia a una mayor valoración de la tarea, motivación extrínseca e intrínseca y locus de control. Realización Personal presenta una correlación positiva significativa con valor de la tarea y motivación intrínseca, siendo que la valoración de la tarea y la motivación intrínseca aumentan con los niveles superiores de Realización Personal. Por otro lado, existe ausencia de correlaciones significativas entre las dimensiones de la ECMA y las variables Protección y Desarrollo Profesional.

En lo concerniente a los resultados correlacionales entre las dimensiones de la ECMA y la EAFV, se encontró que una mayor valoración de la tarea y motivación intrínseca se asocian a niveles superiores de Universalidad. Empoderamiento se asocia significativamente con autoeficacia y motivación intrínseca, siendo que la relación con las dimensiones restantes no aparece como significativa, del mismo modo que tampoco adquiere significancia estadística la relación entre Relatividad y Reciprocidad con las dimensiones de la ECMA.

Finalmente, los resultados entre las escalas del QAFFV y la EAFV (resultados presentados en el capítulo precedente) constatan correlaciones positivas y significativas entre Comprensión, Realización Personal y Expresión de Valores con Universalidad y Empoderamiento. En el caso específico de Comprensión, ésta presenta una correlación negativa y significativa con Relativización, de modo que, una mayor Comprensión se

corresponde con puntuaciones menores en Relativización. Existe, también, correlación positiva y significativa entre Ajuste Social y Universalidad, esto es, mayores niveles de universalidad implican mayores niveles de ajuste social. Por otro lado, Protección es la única dimensión que presenta correlación positiva y significativa con todas las dimensiones de la EAFV; ello quiere decir que mayores niveles en Protección están asociados a una mayor Universalidad, Empoderamiento, Relativización y Reciprocidad. Finalmente existe asociación positiva significativa entre Desarrollo Profesional, Universalidad y Reciprocidad; al respecto, elevados niveles de Desarrollo Profesional van acompañados de mayor Universalidad y Reciprocidad.

6.4. Análisis de Regresión Múltiple

El análisis de Regresión Linear Múltiple, con la selección de variables *stepwise*, fue utilizado para obtener un modelo parsimonioso que permitiese predecir las actitudes frente al voluntariado (universalidad y relativización) en función de las funciones del voluntariado consideradas como variables independientes (comprensión, ajuste social, realización personal, expresión de valores, desarrollo profesional y protección). Se analizaron los presupuestos del modelo referentes a la distribución normal, homogeneidad e independencia de los errores. Los dos primeros presupuestos fueron validados gráficamente y para validar el referente a la independencia se aplicó el estadístico de Durbin-Watson para Universalidad ($d = 1.81$) y Relativización ($d = 1.69$), como describe Maroco (2007). También, para diagnosticar la multicolinealidad, se utilizó el *Variance Inflation Factor* (VIF), y de acuerdo con los valores obtenidos, se decidió mantener todas las variables que entraron en el análisis para el modelo de regresión de Universalidad ($VIF = 2.010$) y de Relativización ($VIF = 2.564$). Dichos análisis fueron realizados con el SPSS, versión 20, contemplando una probabilidad de error de tipo I (α) de .05.

En lo que respecta a los resultados y como puede observarse en la Tabla 6.48, el análisis de regresión permitió identificar las variables Expresión de Valores ($\beta = .201$; $t = 3.044$; $p = .003$), Comprensión ($\beta = .152$; $t = 2.067$; $p = .040$), Ajuste Social ($\beta = .208$; $t = 3.589$; $p = .000$) y Realización Personal ($\beta = .167$; $t = 2.343$; $p = .020$) como predictores significativos de Universalidad. Por otro lado, Protección ($\beta = .451$; $t = 6.575$; $p = .000$), Comprensión ($\beta = -.224$; $t = -2.962$; $p = .003$) y Realización Personal ($\beta = -.205$; $t = -2.325$; $p = .021$) fueron identificados como predictores de

Relativización. Ambos modelos resultaron ser significativos y explican una proporción importante, aunque no muy elevada, de la variabilidad de Universalidad ($F = 32.617$; $p < .001$; $R^2_a = .319$) y de Relativización ($F = 19.694$; $p < .001$; $R^2_a = .170$).

Tabla 6.48. Análisis de regresión múltiple de las funciones del voluntariado en las dimensiones Universalidad y Relativización de la EAFV

VD	VI	R^2	R^2_a	t	β	F
Universalidad	Expresión de Valores	.224	.221	3.044**	.201	32.617***
	Comprensión	.282	.276	2.067*	.152	
	Ajuste Social	.315	.308	3.588***	.208	
	Realización Personal	.329	.319	2.343**	.167	
Relativización	Protección	.064	.060	6.574***	.451	19.694***
	Comprensión	.163	.156	-2.961**	-.224	
	Realización Personal	.179	.170	-2.324*	-.205	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.5. Síntesis del capítulo

En este capítulo fueron expuestos los principales resultados de la investigación. En una primera instancia fueron presentados los valores medios y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones de las escalas utilizadas, siendo que autoeficacia, comprensión y universalidad fueron las dimensiones con medias más elevadas de la *Escala de crenças motivacionais face à aprendizagem* (ECMA), del *Questionário de atitudes face às funções do voluntariado* (QAFFV) y de la *Escala de atitudes face ao voluntariado* (EAFV), respectivamente. También, fueron descriptas las valoraciones que los estudiantes realizan respecto de cada uno de los ítems de la EAFV, donde todos los ítems de las dimensiones Universalidad y Relativización concentran porcentajes muy elevados, de concordancia para la primera, y de discordancia para los ítems de Relativización. Con ello puede pensarse que, en general, las creencias de los estudiantes universitarios en relación con el voluntariado tenderían a ser más bien positivas y que, atendiendo a los datos reportados, la actitud que estos jóvenes asumirían frente al voluntariado es más favorable que en contra.

En una segunda instancia fueron presentados los resultados en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado —en ambas escalas— a partir de la diferenciación de los sujetos de la muestra en función del estatuto de voluntario, de la experiencia de voluntariado, de los antecedentes de voluntarios en la familia, de la facultad, del sexo, del año que frecuenta y de cada una de las creencias motivacionales organizadas en dos clases: alta y baja. En general, los estudiantes universitarios se

diferencian en algunas variables consideradas dependientes en función de algunas de estas variables independientes. Estos resultados destacan la experiencia de voluntariado como una variable potencialmente diferenciadora en un mayor número de variables dependientes, donde los sujetos con experiencia de voluntariado alcanzan valores medios significativamente superiores a los valores logrados por los estudiantes que nunca realizaron voluntariado. En una tercera instancia fueron presentados los resultados correlacionales, que explicitan el modo en que se relacionan las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado con variables tales como edad y rendimiento académico, verificándose la existencia de asociaciones estadísticamente significativas (positivas y negativas) entre algunas de ellas. Finalmente, se presentaron los resultados en torno de un análisis de regresión múltiple, a partir del cual se buscó explorar las variables funcionales del voluntariado que podrían resultar explicativas de la varianza de Universalidad y de Relativización, encontrando para ambas, dos modelos de explicación que se destacaron por su poder predictivo.

Todos estos resultados presentados serán foco de atención en el capítulo siguiente, donde, a la luz de referentes teóricos y empíricos, se interpretarán y discutirán las relaciones y diferencias encontradas, visando arribar a una conclusión sobre el tema central de esta tesis: relaciones entre creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado en jóvenes universitarios portugueses.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación formuladas inicialmente y a la luz de la bibliografía revisada, en este capítulo son analizados y discutidos los resultados de la investigación. También son presentadas las conclusiones derivadas de la discusión, organizadas en función de responder a los objetivos específicos planteados inicialmente. Se remiten, además, las limitaciones encontradas en el estudio y se realizan sugerencias para dar continuidad y profundidad a esta temática en futuras investigaciones.

7.1. Discusión

Esta sección se organiza en tres apartados. En primer lugar, son discutidos los resultados referentes a la motivación de los estudiantes, a partir del abordaje de las creencias motivacionales y su relación con variables sociodemográficas y académicas. En segundo lugar se analizan las actitudes de estos jóvenes frente al voluntariado, considerando la evaluación que realizan respecto de los atributos funcionales y las creencias que sostienen en torno a este fenómeno, vinculadas con otros factores que podrían resultar explicativos de las actitudes asumidas. En tercer lugar se plantean las discusiones en torno a ambos constructos considerados (creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado), en función el año y de la experiencia de voluntariado.

7.1.1. Creencias motivacionales

Se discuten aquí los resultados obtenidos a partir de la administración de la *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA), que permite observar el perfil motivacional de los estudiantes universitarios, considerando su relación con variables sociodemográficas (sexo, edad, estatuto de voluntario) y académicas (facultad, rendimiento académico).

7.1.1.1. Multidimensionalidad de la motivación

La *Escala de Crenças Motivacionais face à aprendizagem* (ECMA) resultó de una adaptación de la sección motivacional del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), y aborda las creencias que los estudiantes universitarios

sustentan sobre su propia motivación, es decir, evalúa las percepciones psicológicas de los sujetos, teorías o proposiciones acerca del *self*, del mundo y del aprendizaje sentidas como verdaderas, que actúan como facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje académico (Buehl & Alexander, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2006). Los resultados del análisis factorial fueron consistentes con la perspectiva socio-cognitiva de la motivación de Pintrich y colaboradores (1991, 1993) y proporcionaron evidencia empírica para apoyar la validación psicométrica de cinco factores motivacionales (autoeficacia, valor de la tarea, orientación motivacional extrínseca, orientación motivacional intrínseca y locus de control). Los ítems de cada factor se constituyeron en subescalas confiables en términos de validación y consistencia interna.

El primer factor que emergió del análisis corresponde a las creencias de autoeficacia, las cuales conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su propia capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la universidad. Estas creencias incluyen la emisión de juicios sobre la capacidad individual para realizar una determinada actividad, y también sobre la confianza en sus propias competencias para llevarla a cabo con éxito (Bandura, 1982, 1989, 1997; Pintrich & Schunk, 2006; Schunk, 1989^{a,b}, 1991; Schunk & Meece, 2006). Del conjunto de creencias, autoeficacia no sólo resultó ser un factor explicativo de un porcentaje altamente significativo de la varianza total, sino que además fue el más valorado por los estudiantes universitarios indagados. En lo que al orden de factores respecta, estos resultados apoyan los de otros investigadores en el área (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Khezri azar et al., 2010) y ponen de manifiesto la superioridad de las creencias de autoeficacia en los estudiantes universitarios, por sobre los otros factores motivacionales. Ello podría ser significativo si se atiende al hecho de que éstas son un elemento crucial para enfrentar los desafíos académicos y resolverlos con éxito (Bandura, 1986, 1997). En definitiva, los estudiantes sustentarían fuertes creencias en torno a sus competencias personales para realizar las tareas de la universidad con éxito académico.

Valor de la tarea representa el segundo factor y refiere a las creencias vinculadas a las diferentes actividades, tareas, asignaturas, que forman parte del plan de carrera, las cuales son evaluadas por los sujetos de acuerdo a su interés, importancia, utilidad y costos asociados. Se piensa que si las tareas tienen para el individuo un interés intrínseco, despiertan su curiosidad y lo desafían cognitivamente, las probabilidades de que asuma un compromiso cognitivo que lo lleve a participar más activamente en su realización y así predisponerse para aprender comprensivamente, serían mayores

(Eccles & Wigfield, 2002; Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 1992). El tercer factor es representado por la orientación motivacional extrínseca, y concierne a las creencias del estudiante respecto a su implicación en una determinada actividad por razones externas a la propia tarea, tales como querer obtener una buena nota o cualquier otra recompensa, competir y destacarse frente a sus colegas, obtener reconocimiento de pares, profesores y familia (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich et al., 1991, 1993; Pintrich & Garcia, 1991). Las creencias de control del aprendizaje, cuarto factor, aluden a las percepciones del estudiante en relación con el lugar, la causa o raíz de sus resultados, siendo que si admite que éstos dependen de sus propias acciones y no de otros factores externos, el sujeto presentaría un locus de control interno (Barros de Oliveira, 1996; Alonso Tapia & García-Celay, 1996; Palenzuela, 1988; Pintrich & Schunk, 2006; Rotter, 1966). Finalmente, motivación intrínseca concierne a las creencias del estudiante relacionadas con las razones internas que lo llevan a implicarse y desarrollar una determinada tarea, por el interés intrínseco que le genera (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Schunk, 2006).

Los resultados en la ECMA ofrecen una apreciación general que indicaría la presencia de una motivación elevada para este grupo de estudiantes si se atiende a la variación de los valores medios para cada factor. Los alumnos mostraron un perfil motivacional relativamente positivo y orientado hacia el aprendizaje, considerando que, en primer lugar, las creencias de expectativa de los sujetos fueron elevadas, especialmente en lo que concierne a los valores sobre su autoeficacia. En este sentido, podría inferirse que los estudiantes de la muestra esperan resolver correctamente sus tareas académicas, pues no sólo manifiestan altos niveles de confianza en sus capacidades para realizarlas sino que además piensan que el éxito de su realización depende, de factores internos. Los individuos se perciben capaces y competentes para resolver las actividades, lo cual puede redundar, probablemente, en una mayor dedicación a las tareas y en un mayor compromiso cognitivo (Huertas, 2003, 2006, 2009; Pintrich & Schunk, 2006; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). En cuanto a los niveles altos reportados en torno a las creencias de control del aprendizaje, se apunta que los sujetos, en general, presentan un locus de control más bien interno, esto es, consideran tener mayor control sobre sus resultados, lo cual, consecuentemente, haría que se esfuercen más para mejorar su rendimiento académico (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). El individuo se sentirá capaz de

obtener los resultados que desea, siempre y cuando invierta el esfuerzo necesario (Roces, Tourón, & González-Torres, 1995).

En lo que respecta al valor de la tarea, las puntuaciones de los sujetos fueron también elevadas, siendo ello positivo puesto que la valoración de las actividades propuestas como importantes y útiles se asocia, generalmente, a un mayor compromiso cognitivo (Pintrich et al., 1991, 1993; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Por otro lado, en cuanto al tipo de orientación motivacional, se ha observado que prevalece una motivación más bien intrínseca, antes que extrínseca. Atendiendo a ello, es más probable que los sujetos seleccionen y realicen actividades por el interés que éstas les generan y que se comprometan con procesamientos más significativos y elaborados de los materiales de trabajo (Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

Los resultados revelaron que, en general, la ECMA alcanza niveles aceptables de validez y fiabilidad, en consonancia con los resultados de la versión original (Pintrich et al., 1993). En cuanto a su consistencia interna, las escalas de autoeficacia, valor de la tarea y orientación motivacional extrínseca, han obtenido valores razonables, mientras que los índices de confiabilidad reportados para motivación intrínseca y locus de control, fueron relativamente bajos. Estos resultados son coherentes con los coeficientes informados por otros autores (Alkharusi et al., 2012; Pintrich et al., 1993). Sin embargo, se sugiere revisar la formulación sintáctica de cada uno de los ítems correspondientes a estas dos últimas escalas a fin de optimizar la dirección de la evaluación del constructo subyacente.

En términos de interrelaciones, todas las escalas se relacionan moderadamente entre sí, a excepción de motivación intrínseca vs. extrínseca, donde pudo observarse una ausencia de correlación. Estos resultados son consistentes con los de otros autores (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Khezri azar et al., 2010; Valle Arias et al., 2009, 2010; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), y en general puede decirse que las cinco dimensiones evalúan facetas de la motivación que están relacionadas.

Para alcanzar un mayor conocimiento acerca de las características psicométricas de la ECMA, se sugiere aumentar y diversificar la representatividad de los participantes, tanto como la revisión de la formulación de los ítems para las escalas cuyos valores de *alpha* no fueron adecuados. No obstante, se considera que este instrumento de evaluación puede aportar a la comprensión y profundización respecto de la influencia que ejercen cada uno de estos factores sobre la motivación de los estudiantes.

Particularmente, puede resultar útil para los trabajos que se orientan al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, que deben enfrentarse y superar las exigencias y dificultades propias de la vida universitaria.

7.1.1.2. Creencias motivacionales y edad

Diversas investigaciones que han abordado el estudio de las creencias motivacionales en su relación con la edad, asumen una perspectiva evolutiva y se centran, específicamente, en los cambios que estas creencias adoptan según la fase de desarrollo en sujetos de preescolar, primaria y secundaria (Eccles & Harold, 1992; Shell, Colvin y Bruning, 1995, en Wigfield et al., 2006; al Wigfield & Eccles, 1992; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). No obstante, en lo que a estudiantes universitarios respecta, la edad no se ha definido como una variable vinculada a sus creencias motivacionales (posiblemente porque en términos de desarrollo cognitivo, estos individuos han alcanzado cierto grado de estabilidad), razón por la cual no se han detectado referencias empíricas concretas y, aquellas que sí han considerado la edad entre sus análisis, encontraron que existe ausencia de relaciones significativas entre ésta y la motivación de los jóvenes universitarios (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Rinaudo, Barrera, Donolo, 2003; Lynch, 2010; Santos, 2008).

De acuerdo con los resultados aquí encontrados la edad se asoció, por un lado, positivamente con autoeficacia y con una orientación motivacional intrínseca y, por el otro lado, se relacionó negativamente con motivación extrínseca. En otras palabras, las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca aumentaron en función de la edad, y los estudiantes más jóvenes manifestaron estar más extrínsecamente motivados. En relación con las primeras, algunos autores han señalado que las creencias de autoeficacia tienden a sufrir modificaciones y a aumentar en función de la edad (Bandura, 1989, 1997, 2007; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield et al., 2006). Los resultados de Shell, Colvin y Bruning (1995, en Wigfield et al., 2006) apoyaron estas hipótesis y dejaron entrever que las creencias de autoeficacia en relación con la lectura y la escritura eran más bajas en alumnos de cuarto grado comparados con los de séptimo y décimo grado, y que las creencias de éstos, a su vez, eran también inferiores a las de estudiantes de cursos superiores. Resultados similares pueden encontrarse en Zimmerman y Martínez-Pons (1990). De acuerdo con ello, las creencias del estudiante en torno a sus capacidades para resolver una tarea irán en aumento en función de la edad, pero no sólo de la edad, sino también de las experiencias de éxito que se deriven

de su realización (Schunk, 1989^a). En este sentido, el proceso de desarrollo evolutivo, por sí solo, no garantiza la formación de creencias consistentes de eficacia personal en los sujetos, sino que éstas son confirmadas y fortalecidas en la acción individual que conduce al logro de un objetivo propuesto (Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield et al., 2006).

Se piensa que las exigencias de los contextos académicos (escuela primaria, secundaria, universidad), que colocan al individuo frente al desafío de aprender, de adaptarse, de socializar, de resolver conflictos, de obtener resultados deseados, junto con las conductas por éste adoptadas en tales contextos, proporcionan e incrementan el cúmulo de informaciones que cada sujeto dispone (sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre sus diferentes formas de actuación) y a partir del cual evalúa sus capacidades y competencias personales, las que a su vez definirán sus creencias de autoeficacia y su autoconcepto (Pintrich & Schunk, 2006).

En sintonía con la teoría social cognitiva de Bandura (2001), las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento de los estudiantes de varias maneras. En primer lugar, influyen sobre las decisiones que toman: los estudiantes participarán en las tareas sobre las que se sienten seguros y evitarán aquellas en las que no tienen confianza. Aunque no siempre disponen de un amplio grado de autonomía (Pintrich & Schunk, 2006), los estudiantes universitarios tienen un mayor control sobre las asignaturas que quieren realizar, sobre la elección de actividades y la forma en que pueden desarrollarlas, y la confianza en sí mismos influye en tales decisiones. En segundo lugar, las creencias de autoeficacia también permiten determinar la cantidad de esfuerzo y tiempo que los estudiantes dispondrán en una tarea, siendo que cuanto más consistentes sean estas creencias, mayores serán el esfuerzo y la persistencia (Bandura, 1997, 2001, 2007). En tercer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento influyendo sobre las reacciones emocionales ya que los sujetos con baja autoeficacia pueden llegar a creer que las actividades son más difíciles de lo que en realidad son, desenvolver sentimientos de ansiedad, de estrés y una visión restringida en relación con la mejor manera de resolver un determinado problema (Pajares & Schunk, 2002).

Los estudiantes seguros de sí mismos se aproximan a las tareas difíciles puesto que no sólo representan retos a ser dominados y no amenazas que deberían evitarse, sino también porque despiertan su curiosidad e interés intrínseco, razón que los lleva a fijarse metas desafiantes y asumir un compromiso cognitivo con la tarea, persistiendo

ante las dificultades, e incluso sobreponiéndose ante una experiencia de fracaso (Bandura, 2001; Schunk, 1989^b; Schunk & Meece, 2006; Pajares & Schunk, 2002). Aunque no podría plantearse como una relación de simple causalidad (Eccles, 2009), pues sentirse competente no necesariamente conduce a querer participar en la realización de una actividad (Wigfield et al., 2006); al menos remitiendo a los participantes de esta investigación, pareciera ser que las creencias de autoeficacia en estudiantes mayores se asocian a un tipo de orientación motivacional intrínseca, puesto que las creencias son consistentes en este grupo de sujetos que se cree capaz de resolver las tareas académicas de modo exitoso, se implica en ellas y tiene voluntad para su realización. Los estudiantes más jóvenes, por su parte, no sólo mostraron sustentar creencias de autoeficacia más bajas, sino que además estaban más extrínsecamente motivados. De acuerdo con Pekrun (1993, en Wigfield et al., 2006) la motivación intrínseca encuentra estabilidad después del octavo grado. Y se podría agregar también que se establece en función de la edad de los sujetos. Se puede pensar que cuando se es joven adulto (en términos de edad) el sentido de responsabilidad con el propio aprendizaje y el valor personal y social que supone una carrera universitaria, sin olvidar las posibilidades de cursarla, pareciera estimular en el sujeto una mayor motivación intrínseca, apoyada por sus creencias en torno a sus capacidades personales de que será capaz de alcanzar y responder, satisfactoriamente, a las metas que se proponga.

La falta de investigaciones que analicen cómo las creencias motivacionales varían con la edad en los estudiantes de nivel superior plantea ciertas dificultades a la hora de interpretar, pues no se hace posible establecer comparaciones que amplíen, confirmen o contraríen, los resultados aquí expuestos.

7.1.1.3. Creencias motivacionales, facultad y sexo

La investigación general que concierne a las diferencias según el sexo tiene una amplia tradición en Psicología, y también la tienen los estudios interesados por explorar cómo se manifiestan estas diferencias sobre constructos motivacionales (Pintrich & Schunk, 2006). En general, con los hallazgos diferenciales en torno a la motivación entre hombres y mujeres, se buscó dar respuesta a una problemática vinculada al conocimiento curricular, el cual se organizaría, seleccionaría y valoraría en función del sexo, posible razón explicativa del por qué un número inferior de mujeres se inscribe en las carreras universitarias que están supeditadas a las áreas de matemáticas y ciencias, cuando se las compara con los hombres (Kahle, Parker, Rennie, & Riley, 1993; Meece,

Glienke, & Burg, 2006). De acuerdo con Clark y Page (1995^b, en Nogueira & Saavedra, 2007) las áreas de ciencias, matemáticas y tecnologías, generalmente, son las más elegidas por los sujetos de sexo masculino, mientras que existe una tendencia por parte de las mujeres a optar por carreras más relacionadas con letras y humanidades. Esta dicotomización del conocimiento y su diferenciación en función del sexo, si bien asume formas cada vez más tenues (Meece, Glienke, & Askew, 2009), aún persiste en el sistema de creencias de los sujetos y continúa enraizada en los diversos contextos sociales y culturales (Nogueira & Saavedra, 2007). En lo que respecta a los sujetos de esta investigación, un número importante de ellos no sólo señaló estar inscripto en carreras vinculadas a las ciencias, sino que además, la mayoría eran mujeres. Estos datos podrían significar un aporte sustantivo para desmitificar el conocimiento y las percepciones en torno a la clásica división que identifica a mujeres con las “ciencias blandas” y a los hombres con las “ciencias duras”. De la revisión de la literatura y en lo que respecta al área de conocimiento (Ciencias y Humanidades, así designadas en este trabajo), no se encontraron estudios que hagan hincapié en el efecto de ésta sobre la motivación de los estudiantes universitarios, como tampoco lo han evidenciado los resultados de esta investigación. Pertenecer al área de Ciencias o de Humanidades (cursar carreras vinculadas a esas áreas) no parece reflejar diferencias específicas sobre las creencias motivacionales de los sujetos de esta muestra.

Sin embargo, el sexo sí fue una variable diferenciadora de la motivación, pues se ha observado que los hombres sostenían creencias de autoeficacia y de control significativamente superiores a las de las mujeres. Estos hallazgos apoyan los encontrados por otros estudios en alumnos de nivel secundario (Pintrich & De Groot, 1990^a; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) y universitario (Lynch, 2010). No obstante, son contrarios a otras investigaciones cuyos resultados se han revelado a favor de las mujeres (Al Khatib, 2010; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013) o no han reflejado diferencias sobre las creencias de autoeficacia y control, en función del sexo (Santos, 2008; Valle Arias et al., 2009).

De acuerdo con Eccles y Wigfield (2002), existe una relación positiva entre las creencias sobre el lugar del control de los aprendizajes del estudiante y los resultados que obtenga de sus acciones: el sujeto espera alcanzar el éxito académico en la medida en que siente que tiene el control interno de sus éxitos y fracasos. En la perspectiva de Bandura (1997, 2001, 2007), la conducta humana no resulta de un análisis objetivo de la realidad, sino que se apoya sobre las creencias del propio individuo como agente

capacitado para controlar su vida y, fundamentalmente, sobre sus creencias de autoeficacia para alcanzar los objetivos que se proponga. Para este autor, la esencia de la humanidad está en la agencia personal, y el motor más importante de ésta es la creencia del sujeto en su capacidad de controlar los acontecimientos futuros, pues presupone la acción conjunta de creencias que definen los efectos probables de determinados comportamientos, y de creencias de competencia en la actualización de las conductas pretendidas (Azzi & Polydoro, 2010; Bandura, 2001, 2007; Pajares & Schunk, 2002). De acuerdo con ello, el estudiante universitario portugués, de sexo masculino, sería poseedor de esta agencialidad, pues ha mostrado cierta convicción en poseer el control de sus aprendizajes académicos y las competencias necesarias que lo conducirán a obtener los resultados deseados; en el hipotético caso de no sentirse competente, este individuo confía fuertemente en sus capacidades para adquirir tales competencias a fin de optimizar sus desempeños. El concepto de agencia remite a la idea de la intencionalidad del comportamiento humano (Bandura, 1989, 1997, 2001; Pajares & Schunk, 2002) pues ejercer esta agencia significa actuar con intencionalidad. Los estudiantes no sólo reaccionan al contexto externo, sino que además son capaces de reflexionar sobre él, de anticipar cognitivamente escenarios contruados por sus conductas (y sus consecuencias), con la intención de vislumbrar y elegir cursos de acción que juzguen más convenientes o necesarios para definir, alcanzar y controlar su rendimiento (Azzi & Polydoro, 2010).

Los resultados obtenidos respecto a la preeminencia de las creencias de autoeficacia y de control de los hombres por sobre las de las mujeres, podrían también explicarse atendiendo a los patrones atribucionales, pues se considera que las propiedades de una atribución según su estabilidad, grado de internalización y control, influyen sobre las expectativas de los estudiantes y sobre sus emociones, las cuales, a su vez, están implicadas en la conducta motivada (Pintrich & Schunk, 2006). En tal sentido, algunos investigadores han observado que las mujeres tienen una mayor tendencia a presentar patrones no adaptativos al atribuir el éxito a causas externas (suerte o facilidad de la tarea) o inestables (esfuerzo), y el fracaso a causas internas y estables como la falta de habilidad (Postigo, Pérez Echeverría, & Sanz, 1999). En cambio, los hombres tienden a atribuir los éxitos a causas internas estables (capacidad), y explicar el fracaso contingente a causas externas inestables (suerte) o internas (esfuerzo), manifestando así un patrón atribucional que permitiría realzar la imagen que tienen de sí mismos (Smith, Sinclair, & Chapman, 2002). De acuerdo con esto, si los

hombres explican sus logros y fracasos colocando el lugar de la causalidad en sí mismos y en sus propias habilidades, tales atribuciones ejercerían una influencia positiva sobre la formación de sus creencias de autoeficacia y de control, en el sentido de que, sintiéndose agentes, serán capaces de definir las acciones conducentes al logro de sus objetivos. No obstante ello, los estudios sobre estilos atributivos son, en general, inconclusos e inconsistentes. Eccles y colaboradores (Eccles, 1983, 1987; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998) han alertado sobre este asunto, señalando que la gran diversidad metodológica y la falta de criterios comunes de investigación hace que los resultados sean ambiguos y conflictivos, razón por la cual, las tendencias que giran en torno a las atribuciones deberán ser prudentemente estudiadas, pues no existe suficiente claridad en relación a cómo éstas podrían mediar las diferencias según el sexo, en diferentes poblaciones y variados contextos.

Retomando la comparación entre las creencias motivacionales de los hombres y de las mujeres, la evidencia empírica señala que son las últimas quienes, en contexto académico, generalmente seleccionan tareas más fáciles, tratan de evitar situaciones difíciles y competitivas, disminuyen sus expectativas ante una experiencia de fracaso, y son capaces de cambiar de área de estudio (en la universidad) cuando advierten que sus calificaciones no están siendo satisfactorias, o cuando sienten que sus capacidades están por debajo del grado de dificultad que presentan ciertas tareas académicas (ver Wigfield et al., 2006). En general, las expectativas y percepciones que las mujeres tienen en relación con su propia competencia parecieran ser más inseguras y negativas que las de los hombres (Eccles et al., 1998). Algunos investigadores han observado que esta tendencia puede aparecer más acentuada durante los años de secundaria (Phillips & Zimmerman, 1990, en Pintrich & Schunk, 2006), o también más temprano, durante los primeros años de la escuela primaria (Frey & Ruble, 1987, en Pintrich & Schunk, 2006).

Pareciera existir una cierta estabilidad (no variación de los resultados), pues tanto en el nivel primario, secundario y, también, en el nivel superior (de acuerdo con los resultados del presente estudio), las creencias motivacionales de las mujeres –en lo que respecta a las expectativas de autoeficacia y de control del aprendizaje– resultaron inferiores a las creencias de sus homólogos masculinos. Si bien los datos de este estudio apoyan esta idea, es menester destacar que otros investigadores (Al Khatib, 2010; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013) han encontrado una tendencia contraria, favorable a las mujeres en relación con las creencias

motivacionales en general, el valor de la tarea y la autoeficacia en particular, que bien podrían tener que ver con la evaluación de estas mismas creencias vinculadas a una determinada actividad (Meece, Glienke, & Askew, 2006; Meece, Glienke, & Burg, 2006).

En virtud de lo expuesto, sería importante que no sólo la investigación futura profundice más en la naturaleza de estas diferencias, sino que también lo hagan los distintos centros de formación, a fin de replantear algunas prácticas educativas –las cuales pueden estar favoreciendo la formación de creencias estereotipadas según el sexo– y establecer programas de intervención que contribuyan a atenuar estas diferencias y a fortalecer las creencias en torno a las expectativas personales, especialmente en las mujeres.

7.1.1.4. Creencias motivacionales y rendimiento académico

Las relaciones entre motivación y rendimiento académico han sido objeto de múltiples investigaciones (Al Khatib, 2010; Lynch, 2010; Palos et al., 2011; Pintrich & De Groot, 1990; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997; Valle Arias et al., 1998, 2010; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). En general, existe cierto consenso entre los investigadores para pensar que el desarrollo y sustento de creencias motivacionales positivas y más adaptativas son fuertes predictores del éxito académico (Pajares & Schunk, 2002; Pintrich et al., 1993). Los investigadores parten del principio de que elevados niveles de autoeficacia y control del aprendizaje, una alta valoración de las tareas y la opción por una orientación a metas intrínsecas por sobre metas extrínsecas, constituirían factores claves del éxito académico debido a la influencia positiva y directa que ejercen sobre el desempeño de los estudiantes y sobre sus resultados académicos (Pintrich et al., 1991, 1993; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Atendiendo a ello, sería importante que desde los contextos educativos pudieran propiciarse instancias para favorecer el desarrollo y la formación de creencias motivacionales positivas, a fin de que éstas actúen como mediadores en la adopción, por parte de los estudiantes, de conductas más dirigidas al logro académico.

En lo que respecta a esta investigación, los resultados han puesto de manifiesto la existencia de relaciones positivas entre el rendimiento académico de los sujetos y dos creencias motivacionales: autoeficacia y motivación intrínseca. Ello sugiere que fuertes creencias de autoeficacia y una orientación a metas intrínsecas resultarían predictores

significativos del rendimiento académico de los individuos. En tal sentido, los estudiantes con mejores promedios, tienden a estar más intrínsecamente motivados y presentan niveles elevados de autoeficacia. Diversos investigadores han constatado la influencia positiva de las creencias de autoeficacia sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria (Bandura et al., 1996; Khezri azar et al., 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) y también en estudiantes universitarios (Al Khatib, 2010; Lynch, 2010; Palos et al., 2011; Valle Arias et al., 2010). De acuerdo con Schunk (1989^{a,b}, 1991^a) las creencias de autoeficacia son determinantes de ciertas conductas de implicación, tales como la elección de las tareas, la persistencia, el esfuerzo y la competencia adquirida. Por su parte, los resultados que el sujeto obtenga también influirán sobre sus percepciones de autoeficacia reforzándolas, o bien, debilitándolas (Pintrich & Schunk, 2006). Son, justamente, éstas las razones por las cuales adquiere interés el estudio de la autoeficacia en los contextos educacionales, atendiendo a que las creencias de autoeficacia influyen sobre el nivel de motivación de los sujetos, representan un incentivo para actuar e imprimen una determinada dirección a sus acciones (Bandura, 2007). Impulsados por sus creencias de eficacia personal, los estudiantes son capaces de anticipar mentalmente diferentes acciones y optar por aquella que les permita obtener los resultados deseados (Bandura, 1997, 2007; Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Schunk 1991^a). Por lo tanto, las creencias de autoeficacia ejercen influencias sobre la elección del curso de acción, sobre el establecimiento de metas y sobre la cantidad de esfuerzo y perseverancia que el sujeto pondrá para alcanzar los objetivos que se proponga, y persistirá incluso ante las dificultades que pudieran presentarse.

En lo que concierne a la relación entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca, los resultados del presente estudio son consistentes con los obtenidos por otros investigadores que se han interesado, también, por esta relación (Al Khatib, 2010; Lynch, 2010; Valle Arias et al., 2010), y que han observado que los estudiantes más motivados intrínsecamente son los que tienen un mayor desempeño académico. Existe un consenso para pensar que cuando el individuo activa una orientación hacia metas intrínsecas, procesa la información de un modo profundo y significativo, asume un compromiso cognitivo con la tarea, se implica en ella por su interés y curiosidad, acciones que lo conducirían a aprender (Graham & Golan, 1991; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990^a; Pintrich & Garcia, 1991). La conducta intrínsecamente motivada parece responder a la experiencia gratificante que la realización de la

actividad genera, una experiencia de la propia competencia del sujeto para elegir una tarea y explorar sus habilidades para resolverla con éxito académico (Pintrich, 1988^b).

Al Khatib (2010) ha encontrado en estudiantes universitarios esta doble relación entre el rendimiento académico y las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca. En su investigación, los sujetos con altos niveles de autoeficacia y motivados intrínsecamente, elegían tareas académicas desafiantes y mostraban una actitud más positiva frente al aprendizaje. Por su parte, Palos y colaboradores (2011) han observado que el establecimiento de metas de aprendizaje (o metas intrínsecas) conjuntamente con la elección de estrategias de aprendizaje adecuadas, influyeron en el aprendizaje de los sujetos y en sus resultados: los estudiantes con alto rendimiento académico, manifestaron una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades para hacer frente a diversas situaciones y tareas de aprendizaje. De acuerdo con los autores referidos, conocer estos aspectos resulta esencial si se quiere crear y propiciar un ambiente favorable para el desarrollo y la consolidación de creencias motivacionales más positivas frente al aprendizaje (Palos et al., 2011).

En suma, los resultados proporcionaron evidencia empírica válida e importante para considerar los componentes de expectativa y de valor de la motivación, en relación con el rendimiento académico en contextos de Educación Superior. La implicación de los estudiantes con la tarea estaría estrechamente vinculada a sus creencias de autoeficacia para realizar las actividades académicas, y con sus creencias respecto de que éstas son interesantes y valdría la pena aprenderlas. Cabe aclarar que estos componentes no serían suficientes para explicar un rendimiento exitoso, pues existen otros factores –personales y sociales– implicados más directamente con las conductas de logro. Los estudiantes necesitan tanto de voluntad (“quiero hacer la tarea”), cuanto de capacidad (“puedo hacer la tarea”) para lograr el éxito en su rendimiento académico (Eccles, 1983, 1987, 1993; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990^a; Wigfield et al., 2006).

7.1.1.5. Creencias motivacionales y estatuto de voluntario

En la perspectiva socio-cognitiva, las creencias, los pensamientos y los sentimientos guían la motivación y actúan como factores determinantes de la conducta de los individuos (Bandura, 2007; Pajares & Schunk, 2002; Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006), una conducta que puede estar relacionada con la implicación en una determinada tarea académica, como también en actividades de voluntariado. Algunos

investigadores se han interesado por los beneficios que la experiencia de voluntariado aporta no sólo a nivel personal y social, sino también, académicamente (Crone, 2013; Eccles & Barber, 1999; Figueira, Marques-Pinto, & Lima, 2011; Heitor & Veiga, 2010; Martínez-Odría, 2007; Moely et al., 2002; Parker et al., 2009; Schugurensky, Slade, & Luo, 2005; Tapia, 2006). Tales beneficios se manifiestan en el desarrollo de la autonomía mediante los intercambios y aprendizajes con el mundo real, en el aumento de la confianza en sí mismos y en sus propias capacidades, así como en el propio rendimiento académico, en el logro del crecimiento personal y el aumento del autoestima, en la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la actividad, en la formación de valores prosociales, en el ejercicio de una ciudadanía responsable, y la lista podría continuar (Parker, et al., 2009).

Con sustento en lo antedicho, interesó conocer cómo la experiencia de voluntariado actuaba sobre la motivación académica de los sujetos, atendiendo a su estatuto de voluntario, el cual permitió distinguir entre voluntarios activos, voluntarios inactivos y no voluntarios. Los resultados dejaron entrever que, en general, las creencias motivacionales de los voluntarios activos (autoeficacia, valor de la tarea, motivación intrínseca y también extrínseca y locus de control) fueron superiores a las de los otros dos grupos en comparación, y que las creencias de los no voluntarios adquirieron puntuaciones por debajo de las sostenidas, también, por los voluntarios inactivos. Al margen de esta observación general, las diferencias se presentaron significativas únicamente entre los estudiantes que informaron ser voluntarios activos y los no voluntarios, sobre las creencias del valor de la tarea. Estos resultados apoyan los encontrados por otros autores (Crone, 2013; Moely et al., 2002), especialmente los obtenidos por Johnson y otros colegas (1998) que, en una investigación con adolescentes, observaron que quienes estaban involucrados en actividades de voluntariado presentaban una mayor motivación intrínseca y valoración hacia las tareas académicas, más planes y aspiraciones futuras, mayores promedios de calificaciones y un autoconcepto académico bien definido, comparados con los estudiantes que no desarrollaban ese tipo de actividades.

Uno de los postulados centrales del enfoque funcional del voluntariado (Clary et al., 1998) refiere a que la permanencia del sujeto en las organizaciones voluntarias dependerá del grado en que la actividad que realiza se ajuste y satisfaga ciertas necesidades psicológicas del individuo. Ello remitiría, directamente, al valor subjetivo de la tarea, en los términos dispuestos por Wigfield y Eccles (1992), ya que el

voluntario juzgaría tal actividad en función de su valor de logro, es decir, si la actividad se vincula con sus propias preferencias y confirma aspectos de su identidad; según su valor intrínseco, es decir, el interés y el disfrute que genera la participación en tal tarea; en función del valor de utilidad, el cual responde a la instrumentalidad de la actividad, en el sentido de que podría facilitar el logro de metas a futuro; y, por último, el voluntario valoraría la actividad de acuerdo a los costos implicados, tales como el tiempo prescindido, las energías y el esfuerzo gastado, o la renuncia a otro tipo de programas –salir con amigos, por ejemplo– dado el compromiso asumido con la actividad de voluntariado.

En estrecha relación con esta valoración que el sujeto realiza de las actividades en las cuales se implica, Houle, Sagarin y Kaplan (2005) se interesaron por investigar si los voluntarios eligen las tareas que satisfacen diferencialmente sus motivaciones o necesidades individuales, y si prefieren tareas de las cuales pueden obtener ciertos beneficios alineados con su propios motivos para el voluntariado. Los resultados confirmaron sus hipótesis, pues las personas diferenciaban las tareas de acuerdo a la satisfacción de sus motivaciones prioritarias y, cuando tenían la posibilidad de elegir, optaban por actividades que se correspondieran con sus motivos más relevantes (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005). Esta investigación fue sugestiva para pensar que los voluntarios, en general, son conscientes de lo que quieren, por qué y para qué se implican en actividades de voluntariado, y por lo tanto, toman decisiones deliberadas y actúan en consecuencia a fin de alcanzar los objetivos pretendidos.

Se puede pensar que esta autodeterminación en los sujetos, como característica identitaria de los voluntarios, podría también reflejarse en otros ámbitos más específicos, y el contexto académico universitario no sería la excepción. Si bien, como ya fue referido, los niveles de autonomía son relativos en relación con la elección de las actividades (Pintrich & Schunk, 2006), los estudiantes cuentan con un margen de libertad de acción para resolver las diversas tareas con éxito académico, y ello dependerá del valor subjetivo que éstas representen para cada individuo en particular. Tanto las experiencias de voluntariado como las académicas podrían ser más positivas, e incluso promover una mayor participación y motivación, si se permitiese a los sujetos elegir las actividades que tengan un valor otorgado y que los motive a realizarlas.

7.1.2. Actitudes frente al voluntariado

En este apartado son discutidos los resultados obtenidos a partir de la administración del *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV) y de la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV), e incluye la evaluación que los estudiantes realizan sobre los atributos funcionales que caracterizan al voluntariado, como las creencias positivas y negativas que sustentan frente a mencionado fenómeno, vinculadas con variables sociodemográficas y académicas.

7.1.2.1. Multidimensionalidad del voluntariado

El *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV) evalúa las actitudes de los estudiantes universitarios en relación con una serie de atributos definidos, a priori, como características funcionales del voluntariado. Los resultados del análisis factorial son consistentes con la teoría funcionalista de Clary y colaboradores (Clary et al., 1998; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Snyder, Clary, & Stukas, 2000) y proporcionan evidencia empírica para apoyar la validación psicométrica de seis factores (Comprensión, Desarrollo Profesional, Protección, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores). Los ítems de cada factor constituyeron subescalas confiables en términos de consistencia interna. A partir de ellas se identificaron atributos funcionales del voluntariado, que representan –en la teoría de Clary et al. (1998)– las razones por las cuales los individuos se implicarían en actividades voluntarias.

El primer factor, Comprensión, refiere a la función del voluntariado que involucra la oportunidad de nuevas experiencias de aprendizaje y la posibilidad de poner en práctica y reforzar los conocimientos, las destrezas y las habilidades individuales que, a menudo, no son utilizadas ni exploradas en otros tipos de contextos (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Bruyere & Rappe, 2007; Clary & Snyder, 1999; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Figueira, 2013; Holdsworth, 2010; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Este factor está relacionado con la función de conocimiento de Katz (1960) y de evaluación del objeto de Smith, Bruner y White (1956). Del conjunto de funciones teorizadas, Comprensión no sólo resultó ser un factor explicativo de un porcentaje altamente significativo de la varianza total, sino que además fue la función más valorada por los estudiantes universitarios indagados. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por otros investigadores (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Figueira

et al., 2013^a; Gidron, 1978; Omoto & Snyder, 1993) que, si bien se interesaron por evaluar las motivaciones para el voluntariado, aportaron evidencia empírica para considerar que este fenómeno podría estar caracterizado por tal atributo. En tal sentido, se apunta a una tendencia de los jóvenes universitarios a considerar que el voluntariado se constituye como espacio de aprendizaje y desarrollo, y que tal consideración podría sugerir que estos jóvenes tienen necesidades de aprender a través de la experiencia directa (Ferreira, Proença, & Proença, 2011).

Un segundo factor, Realización Personal, enfatiza las posibilidades que el voluntariado ofrece para el crecimiento personal y el desarrollo psicológico que se genera en la participación voluntaria (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). De acuerdo con Chacón y colegas (2010), esta función incluye una gran diversidad de significados y evalúa aspectos muy distintos relacionados con la mejora del estado de ánimo, con la autoestima y con la necesidad de entablar nuevas amistades. No obstante esta diversidad, la estructura factorial y la consistencia interna de esta dimensión apoyaron su confiabilidad para evaluar aspectos relacionados con la estima (que incluye cuestiones vinculadas con la valía y con el aumento de la autoestima), con el crecimiento (el voluntariado puede favorecer al desarrollo psicológico positivo y a la potenciación personal) y con la necesidad de establecer relaciones sociales nuevas. En el contexto de esta investigación, los resultados dejaron entrever que Realización Personal ocupa el segundo lugar en comparación con las restantes funciones consideradas, lo cual apunta a la consideración de ésta como característica sobresaliente del voluntariado, en la valoración realizada por los sujetos. Tales hallazgos son consistentes con los de otros estudios donde Realización Personal ha emergido como factor de motivación destacado —dentro de las tres primeras opciones— para la implicación en actividades de voluntariado (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Esmond & Dunlop, 2004; Figueira et al., 2013^a; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Heitor & Veiga, 2012; Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012). En definitiva, parece existir un tendencia entre los jóvenes universitarios para caracterizar al voluntariado como un espacio que no sólo permitiría aprender de la experiencia, sino que además, favorecería el crecimiento personal de los individuos que en él se implican.

El tercer factor, Desarrollo Profesional, concierne a los beneficios que pueden obtenerse de la participación en actividades voluntarias, en términos de currículum, experiencia profesional y contactos laborales. La evidencia empírica apoya la definición

de esta función como atributo del voluntariado, destacando que muchas personas se implican en actividades voluntarias por los beneficios que podrían derivarse para el desarrollo de una carrera profesional, para enriquecer el currículum y por las posibilidades de una futura empleabilidad (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Burns et al., 2006; Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Esmond & Dunlop, 2004; Holdsworth, 2010; Okun & Schultz, 2003). Fueron estas cuestiones las que condujeron a pensar que el voluntariado podría estar caracterizado, también, por un atributo funcional que se pone al servicio del desarrollo de carrera de los individuos.

Ajuste Social, definido como cuarto factor, apunta a una característica del voluntariado que ofrece oportunidades para estar con los amigos o dedicarse a una actividad altamente valorada por otros referentes sociales significativos del contexto del individuo, de modo que, la implicación en acciones voluntarias, le permitiría fortalecer sus relaciones sociales (Clary et al., 1998; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Finkelstien, 2009; Francis, 2011; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Okun & Schultz, 2003; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). El voluntariado puede presentarse como contexto propicio para la consolidación de la identidad de los jóvenes (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Matsuba, Hart, & Atkins, 2007; Marta, Pozzi, & Marzana, 2010; Penner et al., 2005; van Goethem et al., 2012), definida ésta como uno de los conflictos normativos que debe enfrentar la juventud (Erikson, 1980). Atendiendo al hecho de que los sujetos adquieren el sentido de sí mismos a través de sus relaciones con los otros (Josselson, 1988) y que, el establecimiento de estas relaciones depende, a su vez, de la confianza en sí mismos (Logan, 1986), parecería lógico pensar que esta función del voluntariado sea valorada por los estudiantes, en la medida en que les permite insertarse en sus grupos sociales de referencia, ajustarse a sus normas y, de esta manera, consolidar su identidad. En línea con ello, ajuste social ha recibido importante evidencia empírica como función destacada del voluntariado en algunas poblaciones (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Heitor & Veiga, 2012; Holdsworth, 2010). En contraste, otros investigadores observaron que esta función no recibe demasiada atención como factor de motivación (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Bruyere & Rappe, 2007; Burns et al., 2006; Dávila & Chacón Fuertes, 2004; Figueira et al., 2013^a; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Holdsworth, 2010). Los resultados del presente estudio apoyan estos últimos hallazgos, pues la función de ajuste social ocupa el cuarto lugar en orden de importancia respecto al conjunto de funciones consideradas. Sin embargo, es pertinente aclarar que el valor otorgado por

parte de los sujetos sobre mencionada función fue bastante elevado, si se tienen en cuenta las puntuaciones logradas.

El quinto elemento que emergió de la estructura factorial fue Protección, y refiere al voluntariado como espacio para resguardar al individuo de sus propias características negativas y hacer frente a conflictos psíquicos internos, tal y como habían coincidido los teóricos funcionalistas (Katz, 1960; Smith, Bruner, & White, 1956). Comparada con los otros factores del QAFFV, la dimensión Protección manifestó una consistencia interna razonable, tal como ocurrió en otras investigaciones que utilizaron el *Volunteer Function Inventory* (VFI) como instrumento de evaluación (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Clary et al., 1998; Wu, Lo, & Liu, 2009). En otros estudios, sin embargo, esta función protectora no ha emergido como factor de motivación para el voluntariado (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Bruyere & Rappe, 2007; Holdsworth, 2010; Omoto & Snyder, 1995). En relación con ello, algunos autores han sugerido que, al menos para algunas personas que son voluntarias, la represión de los sentimientos negativos mediante la acción voluntaria sería irrelevante en el análisis de los motivos que subyacen al voluntariado (Wu, Lo, & Liu, 2009). Los resultados de la presente investigación señalaron que la consideración del voluntariado como espacio de protección no fue ampliamente destacada por los estudiantes, si se atiende a que, en orden de jerarquía, se encuentra en penúltimo lugar. No obstante ello, se sustenta como un atributo que caracteriza al voluntariado dadas las elevadas puntuaciones que los propios realizaron sobre esta dimensión.

Finalmente, Expresión de Valores refiere a una función del voluntariado como actividad donde los sujetos pueden expresar, libremente, sus valores personales relacionados con el altruismo y el humanitarismo (Bruyere & Rappe, 2007; Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Muchas definiciones aplicadas al voluntariado sugieren que una persona voluntaria puede sustentar motivaciones altruistas, orientadas a sí mismas (o egoístas), o bien mantener simultáneamente ambos tipos de motivación. Aunque generalmente, y desde el sentido común, se atribuye a los voluntarios un papel de personas generosas y caritativas que están dispuestas a ayudar a los demás, el voluntario no necesariamente sostendría motivos altruistas cuando busca participar en actividades de voluntariado (Bussell & Forbes, 2002, en Burns et al., 2006). Los abordajes vinculados a la motivación de los voluntarios sugieren que los motivos egoístas no son menos importantes que los altruistas y que el altruismo puede

ser un motivo necesario para el voluntariado, pero no siempre es un incentivo suficiente para la acción voluntaria (Steen, 2006). En la propuesta del enfoque funcionalista, Expresión de Valores se vincula con el altruismo y puede considerarse como una característica identitaria de los voluntarios (Burns et al., 2006). Algunos investigadores han observado que los sujetos consideran a esta función como el motivo por excelencia –aunque no el único– que conduce a la implicación voluntaria, ya sea en sujetos específicamente voluntarios (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Bruyere & Rappe, 2007; Burns et al., 2006; Chacón et al., 2010; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Esmond & Dunlop, 2004; Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012), como en muestras más amplias que incluyen también a no voluntarios (Clary et al., 1998; Figueira et al., 2013^a; Heitor & Veiga, 2012; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Law, 2008; Law, Shek, & Ma, 2011).

Los resultados de esta investigación apuntan a la consideración de Expresión de Valores como una función que adquiere poca relevancia para los jóvenes universitarios. Esta función no sólo ocupa el último lugar en el conjunto propuesto, sino que además ha recibido una valoración significativamente inferior en relación con las otras funciones consideradas. Tales resultados son consistentes con otros estudios (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Holdsworth, 2010) y podrían explicarse a partir de las características de la muestra, la cual incluyó estudiantes universitarios, mayoritariamente jóvenes y sin implicación actual en actividades voluntarias. Por un lado, la evidencia empírica que confirma la expresión de valores como función central del voluntariado fue aportada por sujetos voluntarios (en su gran mayoría) y con edades muy diversificadas. De acuerdo con los propios teóricos funcionalistas, es esta función la que permitiría diferenciar a voluntarios de no voluntarios y predecir el tiempo de permanencia de estos individuos en los proyectos y organizaciones de voluntariado (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Por otro lado, la edad también podría explicar estos resultados en torno a Expresión de Valores, atendiendo a que generalmente esta función adquiere importancia en los sujetos mayores, mientras que en los más jóvenes la prevalencia estaría colocada sobre otras necesidades más vinculadas al desarrollo de una carrera profesional, o a la adquisición de nuevas habilidades, competencias y conocimientos (Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Okun & Schultz, 2003). Estas relaciones entre las funciones teorizadas y la edad son profundizadas en apartados siguientes, pero en un primer acercamiento pueden resultar como factores explicativos acerca de la valoración

que los estudiantes otorgaron a mencionada función. También se podría pensar en la influencia de los valores sociales y culturales portugueses sobre esta puntuación, vinculados probablemente a los valores religiosos. Al respecto, si bien Portugal es un país que mantiene una fuerte presencia religiosa, existe una tendencia decreciente en lo que respecta a las prácticas e incluso a las creencias en los dogmas fundamentales (Delicado, 2002). En este sentido, la concepción sobre el voluntariado como actividad tradicionalmente asociada a la práctica religiosa, donde la ayuda al otro y la abnegación personal representan el precepto fundamental, actualmente parece dirigirse hacia una nueva concepción. En esta nueva concepción, el voluntariado ya no es exclusivo de las religiones en el sentido de estar únicamente ligado a la solidaridad y a la caridad religiosa y asistencialista (Hill & Den Dulk, 2013; McDougale, Handy, Konrath, & Walk, 2013; Quintão, 2011), sino que se erigiría como una actividad inherente al funcionamiento idiosincrático de las sociedades y civilizaciones (Delicado, 2003). Siendo así, no necesariamente se plantea como un tipo de actividad con costos asociados para el sujeto voluntario y con beneficios únicamente para quien es receptor de la ayuda voluntaria, sino que se manifiesta como una práctica donde el propio voluntario puede, también, obtener réditos personales. Ello, por lo tanto, podría ser considerado como un factor de explicación del por qué Expresión de Valores ha adquirido tan poca relevancia para los sujetos de la muestra, atendiendo a que las otras funciones han recibido una mayor valoración por parte de estos mismos sujetos.

Los diversos hallazgos empíricos presentados apuntan a la naturaleza multidimensional de la motivación para el voluntariado (Steen, 2006). De acuerdo con ello, los sujetos perseguirían distintos objetivos o múltiples metas (Pintrich, 2000), tradicionalmente clasificadas como altruistas y egoístas (u orientadas a uno mismo). Estas metas parecen combinarse de acuerdo a las necesidades psicológicas y sociales de los sujetos, y podrían explicar por qué muchas personas señalan sostener ambos tipos de motivaciones cuando participan en actividades voluntarias (Clary & Snyder, 1999). Altruismo y egoísmo, en este sentido, pueden combinarse (Steen, 2006) planteando lo que algunos autores se ha definido como altruismo *impuro* (Andreoni, 1990) en el sentido de que una acción altruista –realizar voluntariado– no necesariamente se sustentaría por razones *puramente* altruistas, sino que también podría combinar razones de naturaleza más egoísta.

En virtud de lo expuesto, tan importante como entender las motivaciones para voluntariado, es comprender cuáles son las actitudes que la población universitaria tiene

en relación con la acción voluntaria. Esto, si se pretende promover el desarrollo de este tipo de actividades dentro de la universidad, predecir quiénes se involucrarían y quiénes no, y cuáles son las razones que subyacen a tal decisión. El QAFFV se presenta, entonces, como un instrumento válido y confiable para la evaluación de las actitudes de los estudiantes universitarios portugueses en relación con las características funcionales del voluntariado, como fueron definidas en el contexto de esta investigación. Se destaca también, que si bien el QAFFV se origina en el VFI de Clary y colegas (1998), el cuestionario ha adquirido una nueva reformulación y adaptación de sus ítems, constituyéndose, por lo tanto, como un producto nuevo e importante para la investigación futura, dada la falta de referencias sobre instrumentos que se dirijan a evaluar las actitudes así definidas.

Acerca de la Escala de Atitudes face ao voluntariado

Para la gran mayoría de los estudios existentes relacionados al voluntariado, el principal interés está puesto en examinar las creencias positivas o el factor de motivación que impulsa a los sujetos a participar de actividades voluntarias (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Bruyere & Rappe, 2007; Burns et al., 2006; Chacón et al., 2010; Clary & Snyder, 1991; Ferreira, Proença, & Proença, 2013; Grönlund et al., 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009). Sin embargo, para algunos investigadores (Law & Shek, 2011), voluntariado no siempre significa algo “bueno”, y las creencias positivas pueden confrontarse con creencias más negativas respecto al mismo fenómeno. En relación con ello, la actividad voluntaria podría perder valor, sentido e interés para el sujeto si no está bien organizada, si no se cuenta con recursos apropiados, si la actitud por parte de la comunidad y hasta de los propios miembros de la organización voluntaria es de indiferencia, por ejemplo. Todo ello contribuye a la creación de una impresión negativa que afectaría a las creencias individuales sobre el voluntariado y, en ocasiones, podría provocar una abstención a participar. En la revisión de la literatura no aparecen muchos estudios que hayan explorado las creencias negativas acerca de la práctica voluntaria. Sólo fueron destacadas algunas investigaciones más específicas que han indagado las razones por las cuales las personas no participan en voluntariado (Esmond & Dunlop, 2004), y las creencias negativas que los adolescentes sostienen sobre la acción voluntaria (Law & Shek, 2011). Ante este panorama que pone de manifiesto la ausencia de instrumentos para evaluar actitudes frente al voluntariado, que aporten a la comprensión del por qué la implicación voluntaria de los estudiantes universitarios alcanza niveles tan bajos de participación, se

creó la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV) para ser aplicada en contexto universitario portugués.

El análisis factorial exploratorio sobre los elementos de la EAFV ha proporcionado evidencia empírica para apoyar una estructura con cuatro factores o componentes principales, los cuales mostraron valores confiables en términos de consistencia interna. Sobre la propuesta de Law y Shek (2011) que identificaron dos sesgos en relación con el voluntariado (conceptual e instrumental) para abordar las creencias negativas, se adoptó un razonamiento similar, aunque no sólo en relación con creencias negativas sobre el voluntariado, sino también respecto de creencias positivas. De este modo, los factores agruparon creencias en torno al concepto del voluntariado y creencias vinculadas a la instrumentalidad de este fenómeno.

Los dos primeros factores que aluden a las creencias sobre *qué es* el voluntariado, es decir, sobre su conceptualización, fueron designados como Universalidad y Relativización. El primero destaca la importancia del voluntariado a nivel de la escala global, es decir, reconoce al voluntariado como un fenómeno de importancia universal, como un factor destacado para el desarrollo local y humanitario, que ayuda a resolver los problemas sociales, que se coloca al servicio de la promoción de la vida, que otorga esperanzas a los más desfavorecidos. Desde esta dimensión, el voluntariado sería considerado como un deber de todos los ciudadanos.

El factor Relativización alude a creencias que aminoran el valor y la importancia del voluntariado, ya sea en relación con la acción voluntaria o con la figura del voluntario. Los ítems que integran este factor llevan implícita una desvalorización del voluntariado, el cual aparece concebido como un tipo de actividad de caridad, que realizan sólo las personas que tienen disponibilidad de tiempo, que profesan alguna fe religiosa, que no tienen otros asuntos más importantes para resolver. Este factor podría relacionarse con el sesgo conceptual definido en la investigación de Law y Shek (2011).

Los dos factores siguientes agruparon creencias en torno a la instrumentalidad del voluntariado, *para qué* sirve o podría servir la acción voluntaria. Al respecto, el tercer factor designado como Empoderamiento presenta una visión prospectiva del voluntariado, en el sentido de que éste debería contribuir a la autonomía de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria, es decir, debería desarrollarse con el objetivo de acrecentar la fortaleza espiritual, social, política o económica de los individuos y las comunidades, estimulando la confianza en sus propias capacidades para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. El voluntariado debería propiciar el

empoderamiento de las personas que se encuentran en estado de necesidad (De Jesus & Menezes, 2010) y, simultáneamente, favorecer procesos de autonomía en los propios voluntarios que adoptan las conductas de ayuda (Heitor & Veiga, 2012). Otorgándole un sentido proactivo, positivo y preventivo, el voluntariado no sólo debería buscar solucionar los problemas actuales en función de las debilidades sociales, sino que, sobre todo, debería intentar movilizar los aspectos positivos de los individuos, de comunidades y de la sociedad en general, potenciando fuerzas que permitan mejorar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos (Musitu & Buelga, 2004).

Finalmente, el factor Reciprocidad alude a creencias respecto de que el voluntariado sirve sólo para alcanzar fines personales, es decir, los sujetos son voluntarios sólo porque están interesados en los beneficios personales que de la actividad voluntaria podrían derivarse. En otras palabras, este factor afirma que la acción voluntaria tiene como objetivo principal la satisfacción de intereses subjetivos que podrían desvirtuar la esencia del voluntariado. Reciprocidad refiere, entonces, a una función instrumental centrada en los motivos egoístas del sujeto, semejante al sesgo instrumental definido por Law y Shek (2011).

En lo que concierne a los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios, en términos de acuerdo/desacuerdo sobre cada una de las creencias consideradas, se pudo observar que en todas las afirmaciones que componen las subescalas Universalidad y Empoderamiento (creencias positivas) hubo un consenso general y mayoritario de concordancia con estas creencias. Incluso, casi la totalidad de los estudiantes se ha mostrado a favor de una afirmación que expresa que la acción del voluntariado en el mundo es muy importante. Por otro lado, en lo que respecta a la dimensión de Relativización, los jóvenes universitarios manifestaron un grado de desacuerdo con cada una de las afirmaciones que relativizan la acción voluntaria. En este sentido, un ítem que obtuvo casi el mayor porcentaje de discordancia fue aquel que expresa que sólo quienes no tienen otras cosas más importantes para hacer se implican en actividades de voluntariado. La evaluación de Reciprocidad, planteada también como creencias negativas sobre el voluntariado, presentó cierta ambigüedad en relación con la concordancia o discordancia, pues porcentajes semejantes indicaron estar de acuerdo o en desacuerdo con sus afirmaciones.

Estos resultados permitieron entrever que los estudiantes universitarios apoyan más las creencias positivas acerca del voluntariado, por sobre las negativas, en virtud de que porcentajes sumamente relevantes concordaron con las primeras y disintieron con

las últimas. Si se atiende a todo el planteamiento teórico de este trabajo de investigación, no deberían sorprender los resultados sobre Reciprocidad pues, si bien parecen suponer creencias negativas, estarían confirmando la percepción sobre el voluntariado como actividad donde también pueden obtenerse beneficios para el voluntario y no sólo para quien recibe la ayuda. En tal sentido, los resultados serían consistentes con las investigaciones que observaron razones tanto altruistas como egoístas para la implicación voluntaria (Schugurensky & Mündel, 2005; Steen, 2006; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997) y podrían explicarse desde la teoría del intercambio social (Blau, 1964), cuya premisa básica plantea que los individuos toman decisiones para maximizar beneficios y minimizar costos. Uno de los conceptos clave de esta teoría es el de intercambio recíproco y alude a la expectativa de que cuando una persona recibe –en determinada altura de su vida– algún tipo de beneficio, actuaría –posteriormente– de un modo recíproco (Gouldner, 1960). Es esta norma de reciprocidad la que hace que los individuos se convenzan de que si cada uno da lo que recibe, luego recibirá lo que en cierto momento dio. La reciprocidad caracteriza al voluntariado (Delicado, 2002; Esmond & Dunlop, *Developing the Volunteer Motivation Inventory to Assess the Underlying Motivational Drives of Volunteers in Western Australia*, 2004; VNU, 2011). Desde la concepción de un sujeto que toma decisiones conscientes y deliberadas, esta norma de reciprocidad podría ser resignificada en función de aquellos individuos que, aunque no presenten fuertes motivaciones altruistas para el voluntariado, se implicarían en él sabiendo que al poner a disposición su tiempo, talentos, energías y capacidades al servicio de una causa, podrán satisfacer las necesidades personales (o egoístas) que actuaron como motor de motivación en la decisión de participación.

En términos de consistencia interna, las cuatro dimensiones de la EAFV se mostraron válidas y confiables para la evaluación de actitudes de estudiantes universitarios frente al voluntariado. La validación externa de este instrumento fue obtenida a partir de las correlaciones encontradas entre cada una de las dimensiones de la EAFV y las dimensiones del QAFFV. Los resultados manifestaron correlaciones moderadas entre Universalidad y las seis funciones consideradas. Era de esperarse que ello fuera así atendiendo a que todas las funciones del QAFFV evalúan aspectos positivos del voluntariado, tal como algunos autores han propuesto (Law & Shek, 2009, 2011; Law, Shek, & Ma, 2011). Por su parte, Empoderamiento se asoció a Comprensión, Protección, Realización Personal y Expresión de Valores del QAFFV, las

cuales podrían considerarse como funciones más intrínsecas, comparadas con las dos restantes con las cuales no correlacionó (Desarrollo Profesional y Ajuste Social).

En lo que respecta a la dimensión Relativización, se esperaba encontrar ausencia de correlaciones, o bien, correlaciones negativas con las dimensiones del QAFFV. Tal como fue esperado, Relativización se asoció negativamente a Comprensión y positivamente a Protección. En lo que respecta a Reciprocidad, las expectativas sostenidas eran otras, ya que si bien responde a creencias negativas, la propuesta de intercambio recíproco está presente en la teoría funcionalista. De acuerdo con ello, se esperaba encontrar relaciones entre Reciprocidad y Desarrollo Profesional, y los resultados obtenidos se alinearon a estas expectativas; esta última dimensión de la EAFV se asoció, además, a Protección. En general, estos resultados son consistentes con los Law y Shek (2011) quienes validaron la *Beliefs Against Volunteering Scale* (BAV) a partir de las correlaciones negativas que encontraron con una adaptación del VFI.

En suma, todos estos análisis dejaron entrever que tanto la EAFV como el QAFFV pueden ser instrumentos útiles y confiables para la evaluación de las creencias de los jóvenes cuando el objeto de actitud es el voluntariado, y aportar, de esta manera, a la construcción de un marco teórico y metodológico más amplio para la investigación en el área.

7.1.2.2. *Actitudes frente al voluntariado y edad*

La investigación sobre el voluntariado ha revelado importantes diferencias en las formas en que este tipo de ayuda se manifiesta durante el ciclo de vida (Snyder & Omoto, 2008). Una de las hipótesis que se defiende es que la conducta altruista aumenta con la edad, y que una persona reúne mayores probabilidades de comportarse altruistamente cuanto más elevado sea su nivel de desarrollo socio-cognitivo (Lourenço, 1988). De acuerdo con esto, se piensa que existen cambios evolutivos y cualitativos en las motivaciones subyacentes a la conducta voluntaria, en función de la edad de los individuos.

En términos motivacionales, algunas funciones para el voluntariado obtienen una similar importancia en diversos grupos etarios. Expresión de Valores, por ejemplo, recibe generalmente altas puntuaciones tanto en individuos jóvenes (18 a 24 años) como en sujetos mayores de 65 años de edad (Clary et al., 1998). Sin embargo, algunas motivaciones varían: las necesidades que giran en torno al desarrollo profesional y a la

adquisición de nuevas habilidades, competencias y conocimientos parecieran ser más importantes en los voluntarios más jóvenes que en las personas mayores (Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Okun & Schultz, 2003).

Con la finalidad de estudiar las actitudes frente al voluntariado a partir del efecto que sobre ellas podría ejercer la edad de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de correlaciones, y se encontró que existen relaciones negativas y significativas entre la edad y las dimensiones Protección y Desarrollo Profesional, lo cual indicaría que ambas dimensiones reciben mayor valoración por parte de los estudiantes más jóvenes.

En relación con Desarrollo Profesional, los resultados son coincidentes con los encontrados por Clary, Snyder y Stukas (1996), Dávila y Díaz-Morales (2009), Esmond y Dunlop (2004), Ferreira, Proença y Proença (2011), Gidron (1978), Holdsworth (2010), Okun, Barr y Herzog (1998), Okun y Schultz (2003), y refuerzan la idea de que, a medida que avanzan en la edad, los individuos invierten menos tiempo y energías en la adquisición de nuevos aprendizajes o experiencias relacionadas con la carrera. Ello podría deberse al hecho de que, en edades superiores, los sujetos adquieren nuevas responsabilidades laborales y familiares y, con ello, alcanzan un cierto nivel de estabilidad y experiencia de vida, lo cual los llevaría a priorizar la satisfacción de otras necesidades, tales como expresar los valores –personales, sociales y culturales– que entrañan (Clary et al., 1998; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Holdsworth, 2010; Omoto, Snyder, & Martino, 2000) o mantener y establecer nuevos vínculos sociales (Gidron, 1978; Okun & Schultz, 2003; Warburton, Terry, Rosenman, & Shapiro, 2001). Contrariamente a lo que ocurre en los sujetos mayores, los individuos más jóvenes tienden a priorizar y valorar metas y objetivos más orientados a optimizar su futuro profesional. Dávila y Díaz-Morales (2009) y Holdsworth (2010) han encontrado que, a partir de los veintiséis años de edad, la importancia real que el joven le otorga a esta función de Desarrollo Profesional se reduce significativamente, y que las orientaciones prosociales son más fuertes en los adultos mayores que en los sujetos jóvenes. De acuerdo con Erikson (1980) en los inicios de la edad adulta, los jóvenes se enfrentan con ciertos conflictos normativos, de los cuales se puede mencionar la necesidad de consolidar la propia identidad, a partir de la resolución de tareas tales como el desarrollo de un plan de su futuro, consolidar su autoestima, desenvolver nuevas competencias y asumir nuevas responsabilidades. Atendiendo a esto, se puede pensar que el hecho de que los estudiantes más jóvenes hayan destacado la función de Desarrollo Profesional como la más potente de entre las restantes funciones, podría responder a esta necesidad

psicológica del individuo joven de vislumbrar en el voluntariado una posibilidad de inserción futura en el mercado de trabajo y de realizar contactos que puedan contribuir al desarrollo de su carrera profesional, posibilitándoles proyectar su futuro y ganar, de esa forma, una mayor competitividad en el terreno laboral.

En lo que respecta a la relación negativa entre Protección y edad, los resultados no son consistentes con los de otros investigadores (Clary et al., 1998; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Okun & Schultz, 2003) donde, contrariamente, la dimensión Protección tuvo un valor irrelevante en los diferentes grupos etarios. No obstante, al controlar estadísticamente las variables, Dávila y Díaz-Morales (2009) identificaron que la edad fue un predictor significativo de Protección, aunque relacionado con los sujetos mayores y no así con los más jóvenes como en el caso de esta investigación. Los autores argumentaron que las personas mayores tienden a encontrar en el voluntariado una forma de control interno de sus emociones, como una estrategia para satisfacer sus necesidades de gratificación emocional (Dávila & Díaz-Morales, 2009). Esta información, sin embargo, aparece como contradictoria a la idea de Okun y Schultz (2003) para quienes el voluntariado representa más una estrategia de regulación emocional externa, y no interna.

Atendiendo a dichas cuestiones, los resultados pueden no ser coincidentes debido a las características de los individuos indagados, como es el caso de Dávila y Díaz-Morales (2009) y también de Okun y Schultz (2003), cuyas muestras estaban conformadas por sujetos voluntarios con un mínimo de 16 años de edad y un máximo de 66 a 80 años y superiores. La muestra de este estudio, por el contrario, integró estudiantes universitarios voluntarios y no voluntarios, cuyas edades oscilaron entre los 18 y los 53 años, siendo que la franja etaria que abarcaba de los 18 a los 26 años de edad concentró el 88% del total de los casos observados. Por esta razón, y considerando que la muestra fue mayoritariamente joven e incluyó, además, a personas que no tuvieron experiencia de voluntariado, tales características podrían tener cierta incidencia en la explicación de algunas diferencias encontradas en esta investigación en relación a otras anteriores. No obstante, en términos generales, el voluntariado puede ser caracterizado por poseer determinados atributos funcionales, y entre ellos Protección sirve a los fines de la defensa del ego, es decir, el voluntariado sería percibido como un tipo de actividad que proporciona seguridad y protección al individuo de características personales negativas, tales como soledad, estados de depresión o de ansiedad (Clary & Snyder, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Clary et al., 1998). De acuerdo con los

datos obtenidos, se puede pensar que los estudiantes universitarios más jóvenes consideran que ante un estado de soledad, la actividad voluntaria ofrecería posibilidades para hacerle frente y, consecuentemente, reducir la sensación de malestar generado. Siendo así, y retomando la concepción de Okun y Schultz (2003), se apoya la hipótesis acerca de que el voluntariado representa una estrategia de regulación externa de los sentimientos y emociones de los sujetos que en él se implican, contribuyendo, de ese modo, a la resolución de una de las tareas normativas descrita por Erikson (1980), que gira en torno a la consolidación de la propia identidad.

A los desafíos propios del Nivel Superior se le suman los desafíos derivados del tránsito del individuo, en términos de desarrollo, de la adolescencia a la edad adulta (Figueira, 2013). Sobre estos procesos de transición, son múltiples las diferencias que se encuentran en el nivel de concreción de tareas de autonomía y de integración en el mercado de trabajo y, sin embargo, en la juventud europea se destaca la presencia de una moratoria de desarrollo para la exploración de la identidad, de los estilos de vida y de carrera profesional (Buchmann & Kriesi, 2011). Contrariamente a lo esperado, la edad no contribuyó a la predicción de las variables restantes: Comprensión, Realización Personal, Ajuste Social y Expresión de Valores. En definitiva, podría pensarse que la importancia atribuida a las diferentes funciones (Desarrollo Profesional y Protección, como las más valoradas) tienden a corresponderse con las tareas normativas a las que están abocados los sujetos en el momento de su vida presente (Boling, 2006, en Snyder & Omoto, 2008).

En lo que concierne a las relaciones entre edad y las dimensiones de la EAFV, los resultados, si bien son negativos para la mayoría de las dimensiones se presentaron como no significativos y, en este sentido, creencias negativas o positivas en torno al voluntariado no se verían afectadas por la edad de los sujetos, al menos en el contexto de esta investigación.

Es pertinente aclarar que debido a la naturaleza transversal de la investigación, estas interpretaciones deben realizarse con cierta prudencia, considerando las limitaciones a las que se encuentra sujeto este tipo de enfoque habida cuenta de la existencia de perspectivas o enfoques que permiten seguir más detalladamente y de forma más profunda estas cuestiones, como es el caso del enfoque longitudinal. Para poder realizar inferencias y generalizaciones consistentes en la dirección o causalidad de esta relación específica, será preciso, por lo tanto, el desarrollo de investigaciones de corte longitudinal.

7.1.2.3. *Actitudes frente al voluntariado, facultad y sexo*

Las diferencias de género ocupan un lugar destacado para algunos investigadores cuando se estudia la conducta voluntaria. Ello es así dados los efectos que sobre tal conducta podrían tener los roles sociales estereotipados que, tradicionalmente, asocian determinadas actividades a los hombres y otras a las mujeres. Siendo así, no resulta extraño suponer que las mujeres generalmente tengan una mayor apertura y disposición para asumir conductas voluntarias, comparadas con los hombres. No por coincidencia, muchos estudios han revelado que la población voluntaria se caracteriza por ser, mayoritariamente, femenina (Delicado, 2002, 2003; ENTRAJUDA, 2011; INE, 2011, 2013; OEFP, 2008; PROACT, 2012; VNU, 2011; TNS Opinion & Social, 2011).

Otra cuestión importante está relacionada con la elección de la carrera y con el modo cómo determinadas carreras o áreas del conocimiento pueden configurar la participación y valoración de los estudiantes en diferentes actividades. En este sentido, se piensa que las facultades podrían asumir posturas diversificadas frente al compromiso y a la responsabilidad con la sociedad, y propiciar –o inhibir– nuevas formas de participación e implicación social, así como también promover en los individuos actitudes prosociales. En este contexto, se suele asociar a los estudiantes de humanidades o ciencias sociales con una mayor predisposición para implicarse y desarrollar actividades de voluntariado (Moely et al., 2002).

En relación con la mayoría de las dimensiones del QAFFV, las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a las de los hombres, considerando simultáneamente la facultad y el sexo de los participantes. Sin embargo, se ha observado que las diferencias sólo fueron significativas entre los estudiantes que cursaban carreras ligadas al área de Ciencias, y que las mujeres otorgaban puntuaciones más altas a la función del voluntariado para la expresión de valores. En relación con las dimensiones de la EAFV, los sujetos de sexo masculino de Humanidades se mostraron más a favor de las creencias en torno a la Relativización de la actividad voluntaria, comparados con las mujeres de la misma área. Estos resultados son consistentes con otros estudios (Caprara & Steca, 2007; Nickell, 1998; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000) que, si bien no incorporaron a sus análisis la incidencia de la facultad, destacaron la preponderancia del sexo femenino sobre el masculino en lo que respecta a actitudes más favorables hacia el servicio comunitario, a manifestar comportamientos prosociales

con mayor frecuencia y a sustentar valores personales de autotranscendencia, demostrando una capacidad empática superior a la de los hombres ante las necesidades ajenas (Caprara & Steca, 2007).

Estos resultados podrían explicarse a partir de la consideración de los roles sociales estereotipados, donde las mujeres generalmente son concebidas como figuras importantes dentro del hogar, más responsables por el cuidado del otro y por la comunión familiar (Caprara & Steca, 2007). Ello aportaría a la comprensión de la tendencia de las mujeres a implicarse en actividades de voluntariado donde el cuidado del otro representa un elemento significativo, tan importante como la propia comunidad, el bienestar y la educación. Esta conducta voluntaria podría estar asociada a la propia identidad y al deber ser de las mujeres, debido a su papel estereotipado como personas bondadosas, contrariamente a los hombres, para quienes el voluntariado representaría, más bien, un contexto que puede contribuir a la constitución de la identidad, pero que no forma parte de las funciones atribuidas socialmente (van Goethem et al., 2012). De acuerdo con Nogueira y Saavedra (2007), los roles sociales específicos podrían conducir a la formación de estereotipos que imprimen un significado femenino o masculino sobre determinados comportamientos. Es a partir de estos estereotipos que los individuos definirían expectativas, creencias y actitudes en torno al rol que cada uno debería ocupar en la sociedad, incidiendo fuertemente sobre su comportamiento social.

Los resultados mostraron, además, un efecto de interacción entre el sexo y la facultad sobre Empoderamiento. En este sentido, la pertenencia a determinada facultad condicionaría la respuesta dada por los estudiantes de ambos sexos sobre las creencias de empoderamiento: hombres y mujeres de carreras vinculadas a Humanidades obtuvieron puntuaciones diferentes sobre esta dimensión, siendo que la valoración de las mujeres fue significativamente menor a la de los hombres, mientras que mujeres y hombres del área de Ciencias obtuvieron puntuaciones muy próximas entre sí. Por definición, empoderamiento refiere a un proceso de emancipación en el que los más desfavorecidos están facultados para ejercer sus derechos, obtener acceso a los recursos, participar activamente en el proceso de formación de la sociedad y tomar decisiones conjuntas (Del Pozo-Simonsmeier & Egger, 2004). En el contexto de esta investigación se considera que la acción voluntaria debería fortalecer, en los receptores de la ayuda, la identidad, el autoestima, la confianza en sí mismos y la capacidad para analizar los problemas y pensar posibles soluciones, es decir, el voluntariado debería contribuir al empoderamiento o potenciación de los sujetos que se encuentran en condiciones

adversas y no perpetuar su dependencia. De acuerdo con los resultados anteriormente descritos, los sujetos de sexo masculino y que concurren a carreras vinculadas a las Humanidades, fueron los que mayor valor otorgaron a esta dimensión.

Pareciera contradictorio que los mismos estudiantes que asumieron una postura de relativización frente al voluntariado, hayan concedido un valor superior a las creencias de empoderamiento, siendo que ambas dimensiones albergan creencias contrapuestas vinculadas a dicho objeto. Ante la ausencia de estudios que puedan contribuir a la comprensión de estos resultados, se podría pensar que existe una creencia positiva en estos estudiantes en torno al deber ser del voluntariado, creencia que es ampliamente justificada desde los más variados contextos familiares e institucionales, y que alude a esta función instrumental de hacer frente a las necesidades sociales pero, a su vez, de contribuir al empoderamiento de los sujetos, colocando a su disposición herramientas que les posibilite revertir y superar la situación de adversidad en la que viven, buscando espacios de acción y reflexión conjuntas que les permitan restaurar o alcanzar el protagonismo (Musitu & Buelga, 2004). Esta creencia general e idealizada podría presentarse como inconsistente al confrontarse con una realidad donde la acción voluntaria no genera los efectos deseados o esperados. En este sentido, y de acuerdo con los resultados obtenidos, más allá de que los estudiantes mantengan fuertes creencias negativas en relación con el voluntariado –que pudieron haberse derivado de experiencias directas o indirectas de participación voluntaria o por la influencia negativa de familiares y amigos– otorgan un valor positivo a su instrumentalidad y visión prospectiva, sugiriendo que, si bien actualmente “no es”, el voluntariado “debería ser”. Estas cuestiones podrán contribuir para repensar las prácticas voluntarias que se llevan a cabo en los diferentes contextos y los objetivos reales que las impulsan.

Otro resultado que emergió del abordaje de las actitudes frente al voluntariado en función del sexo y la facultad mostró diferencias significativas entre las mujeres. En este sentido, las mujeres que concurrían a carreras vinculadas al área de Ciencias manifestaron una mayor inclinación por las creencias relacionadas al voluntariado como un espacio funcional de intercambio recíproco para la obtención de beneficios personales, comparadas con las mujeres de Humanidades. Gouldner (1960) afirmaba que la mayor parte de la conducta prosocial podía ser explicada por la norma de la reciprocidad, la cual se traduce en “hacer con los otros lo que hicieron con uno”. No obstante, la dimensión de reciprocidad tiene, aquí, un matiz negativo, pues señala creencias en relación con la conducta voluntaria que se lleva a cabo sólo con la

intención de obtener algún beneficio personal a cambio. Algunos autores sostienen que el conocimiento curricular se organiza, selecciona y valoriza en función del sexo, es decir, los hombres generalmente se orientan hacia el área de las ciencias, matemáticas y tecnologías, y las mujeres hacia áreas más relacionadas con la literatura y las humanidades (Clark & Page, 1995^b, en Nogueira & Saavedra, 2007). El problema de esta bipolaridad, según Nogueira y Saavedra (2007), puede deberse a que el conocimiento se encuentra socialmente jerarquizado; dicho de otro modo, el conocimiento referido a las matemáticas y a las ciencias en general tiende a estar mucho más valorado que el asociado a las humanidades. Además, pareciera existir una relación directa entre las áreas más humanas del conocimiento y la emocionalidad, la subjetividad, la expresividad y la sensibilidad, mientras que las ciencias y las matemáticas, por su parte, estarían más asociadas a la racionalidad, a la objetividad y a la impersonalidad (Saavedra, 2005). Esta dicotomía, no sólo en relación con el sexo sino, también, con las diferentes áreas del conocimiento, si bien parece estar profundamente enraizada en la cultura (Nogueira & Saavedra, 2007), en los últimos tiempos se asiste a una tendencia que atenúa esta diferenciación. Atendiendo a ello, por un lado, los resultados de este estudio parecen discrepar respecto de la asociación del sexo a determinada área del conocimiento, ya que los sujetos de la muestra, además de ser en su gran mayoría mujeres, un porcentaje considerable correspondió a mujeres inscriptas en carreras vinculadas al área de Ciencias. Por el otro lado, las diferencias encontradas entre éstas en función de la facultad y sobre la dimensión Reciprocidad de la EAFV, podrían entenderse desde el planteamiento de Saavedra (2005), ya que asociadas a una mayor racionalidad, objetividad e impersonalidad, las mujeres de Ciencias manifestaron una actitud más favorable hacia al voluntariado como espacio para obtener réditos personales, comparadas con las de Humanidades que no consideraron que el voluntariado se caracterizase por esa funcionalidad meramente instrumental. A partir de allí, se podría pensar que determinadas áreas del conocimiento, y los estereotipos asociados a ellas, pueden configurar diferentes formas de actuar, de relacionarse, de concebir, de analizar y de evaluar los diferentes contextos y las actividades que en él se desarrollan.

El énfasis colocado en las diferencias del sexo, tuvo importantes consecuencias dentro de la comunidad científica (Nogueira & Saavedra, 2007). Sin embargo, uno de los grandes problemas de la investigación que aborda estas diferencias tiene que ver con el tratamiento que se hace de hombres y mujeres como categorías globales, sin

considerar su diversidad (Crawford, 1995). En tal sentido, y en acuerdo con Nogueira y Saavedra (2007), representaría un error asumir, por ejemplo, que todas las mujeres tienen necesariamente mucho más en común unas con las otras que con los hombres, simplemente por su condición de mujeres. Las diferencias étnicas, la clase social, la edad, el sexo, son por igual, dimensiones importantes y destacadas (Hare-Mustin & Marecek, 1990^b) y, por lo tanto, considerar al sexo como la única y más importante diferencia podría subestimar otras dimensiones y contribuir a una simplificación de las diferencias observadas (Nogueira & Saavedra, 2007).

7.1.2.4. Actitudes frente al voluntariado y antecedentes voluntarios en la familia

Muchos autores argumentan que tanto las prácticas educativas como las experiencias familiares pueden contribuir, o bien inhibir, el desarrollo de una conducta prosocial (Bekkers, 2005, 2007; Eccles, 1983, 1993; Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Francis, 2011; Law & Shek, 2009; Meece, Glienke, & Burg, 2006; Snyder & Omoto, 2008). El apoyo familiar puede ser considerado como un factor predictor del comportamiento prosocial y del compromiso asumido por los individuos para el voluntariado (Marta, Pozzi, & Marzana, 2010). Los antecedentes de voluntariado en la familia, la observación de estos modelos parentales o de otros referentes sociales significativos, ejercen una fuerte influencia sobre la decisión de un individuo para implicarse en actividades de voluntariado. Sobre estas cuestiones, se piensa que las experiencias familiares y las expectativas de los agentes socializadores primarios afectarían las creencias, los motivos y las actitudes de los jóvenes universitarios hacia el voluntariado, y por esta razón, fue formulada la pregunta de investigación que indaga acerca de las diferencias en las actitudes de los sujetos en función de los antecedentes voluntarios en la familia. Como ideas previas, y orientadas por la revisión de la literatura, se sostuvo que los alumnos con antecedentes voluntarios alcanzarían puntuaciones superiores en las variables consideradas, comparados con los estudiantes en cuyas familias no se informaron prácticas de voluntariado.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes que indicaron antecedentes, ya sea de los padres, hermanos, abuelos u otros referentes significativos, manifestaron una actitud más favorable sobre los atributos del voluntariado vinculados con el Ajuste Social, el Desarrollo Profesional y la Expresión de Valores. Francis (2011) argumenta que la implicación de los estudiantes universitarios en actividades,

proyectos u organizaciones voluntarias, depende de las experiencias de voluntariado observadas en los miembros del grupo de referencia, puesto que el modelado del ejemplo de los padres durante la infancia persistirá en la edad adulta. De acuerdo con los autores consultados, la influencia familiar positiva puede actuar como un predictor potencial de la implicación de los sujetos en actividades de voluntariado (Law & Shek, 2009). Es decir, la participación de los miembros de la familia en actividades voluntarias, el sustento de creencias positivas sobre el voluntariado, el apoyo constante brindado a quienes quieran involucrarse en estas actividades, las expresiones verbales utilizadas para promover actitudes favorables, son algunos indicadores de una influencia familiar positiva (Francis, 2011; Law & Shek, 2009; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997).

En un ambiente familiar donde ser voluntario es una decisión altamente valorada por todos sus miembros, el ajuste a las normas sociales y familiares adquiere un peso significativo en los sujetos y, en este sentido, el voluntariado se presenta como un tipo de actividad que podría dar respuesta a una necesidad de aceptación e integración a un grupo social de referencia (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 2000; Fisher & Akerman, 1998). Ello podría explicar por qué los estudiantes que indicaron tener antecedentes, confirmaron fuertemente este atributo de Ajuste Social, comparados con los sujetos que no cuentan con esta experiencia previa en el seno familiar. Tales resultados son consistentes con los encontrados por Francis (2011) y refuerzan la idea de que las funciones sociales y las normas de los referentes primarios son factores clave en la adopción de una conducta voluntaria.

Por otro lado, y en relación con la dimensión Desarrollo Profesional, se puede pensar que los padres y familiares con experiencia de voluntariado estimulan la participación de los jóvenes en actividades de tales características, dados los beneficios que podría proporcionar el voluntariado en términos de optimización y desarrollo del capital humano y social, y por las posibilidades que ofrece para acceder a las redes de movilización social y profesional (Schugurensky & Mündel, 2005). Atendiendo a ello, si el voluntariado es valorado como un tipo de actividad que brinda oportunidades para diseñar un futuro profesional y acceder, con ello, a redes de movilización social, podría tener lógica que los estudiantes universitarios con antecedentes voluntarios, hayan indicado el Desarrollo Profesional como una característica funcional destacada del voluntariado. Probablemente, el conocimiento derivado de la experiencia familiar (actividad voluntaria como puente para un puesto de trabajo, mayor experiencia

profesional y currículum) haya tenido, también, una incidencia relevante sobre las expectativas despertadas en los estudiantes en relación con este atributo funcional.

En lo que concierne a Expresión de Valores, esta dimensión está intrínsecamente ligada a conductas de tipo altruistas y responde a las posibilidades que ofrece el voluntariado para manifestar los valores personales que el sujeto entraña. De acuerdo con algunos dictados comunes, la caridad empieza por casa. Considerando al voluntariado como un espacio para la construcción de capital social, para el desarrollo de valores prosociales y para el libre ejercicio de la ciudadanía, muchos padres voluntarios buscarán persuadir y motivar a sus hijos para que se involucren en voluntariado (García Roca, 2005; Marta & Marzana, 2010). Tales creencias de valor, transmitidas de generación en generación, podrían tener un efecto sobre las creencias de los hijos, quienes al internalizar los valores personales, sociales y culturales, tenderían a implicarse más y a asumir un compromiso activo con los acontecimientos de la sociedad en la que están insertos (Bekkers, 2005; Grönlund et al., 2011). Los resultados en torno a una mayor puntuación sobre esta función por parte de los estudiantes que indicaron antecedentes son consistentes con los encontrados por Bekkers (2005), quien ha observado en los hijos de padres voluntarios una tendencia a sustentar valores altruistas más fuertes, una mayor responsabilidad por la sociedad e interés en materia de política.

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) puede proporcionar un marco útil para conceptualizar lo expresado hasta aquí. Los familiares y amigos son, a menudo, los caminos por los cuales las personas llegan al voluntariado (Snyder & Omoto, 2008). Cuando los niños escuchan las historias de sus padres o familiares y son llevados a participar de la experiencia voluntaria, van construyendo expectativas en torno a que ellos también podrán ser voluntarios cuando sean adultos. Del mismo modo, las personas que conversan acerca de las experiencias de sus colegas de trabajo que son voluntarios, serán más propensas a considerar el voluntariado como opción para una futura implicación, y tal comportamiento estaría reforzado por estos grupos sociales de referencia que valorizan este tipo de actividades (Clary & Snyder, 1999; Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009). La observación directa o indirecta de varios modelos sociales como los padres, hermanos, amigos, colegas del trabajo y profesores, permite la adquisición de competencias complejas relativas a los códigos y a las normas sociales y culturales (Bandura, 2001; Fontaine, 2005; Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Taveira, 2013).

Los antecedentes de voluntariado en la familia también resultaron diferenciadores en la dimensión Empoderamiento (EAFV), que alude a creencias instrumentales sobre el voluntariado como actividad que debería propiciar un clima de desarrollo de competencias de autonomía, libertad y control de los individuos receptores, sin fomentar actitudes de dependencia –psicológica, económica, social– en relación con la ayuda ofrecida (Sherr, 2008; Speer, 2000).

El empoderamiento tiene un valor intrínseco, además de su valor instrumental, relevante a nivel individual y colectivo. Teóricos del empoderamiento reconocen que la acción colectiva comienza y se mantiene a través del desarrollo de la conciencia individual que un cambio es posible y deseable (Oladipo, 2009; Rappaport, 1987; Sherr, 2008; Speer, 2000; Zimmerman, 1995). Dicho de otra manera, la acción colectiva debe surgir de las experiencias de vida compartidas por las personas que están dispuestas a trabajar juntas para hacer frente a un problema social común (Musitu & Buelga, 2004; Sherr, 2008). Atendiendo a esta idea, se puede pensar que si el sujeto crece en un seno familiar donde se valora la acción colectiva y voluntaria como un medio para enfrentar y ofrecer soluciones prácticas a problemas comunitarios acuciantes, estos valores en torno al voluntariado podrían ser internalizados por los individuos, y éstos sustentar creencias positivas vinculadas a la idea de que la acción del voluntariado debe estar dirigida al empoderamiento de los sujetos a fin de que éstos, a su vez, se transformen en agentes potenciadores de estas mismas fuerzas (Musitu & Buelga, 2004), y no a perpetuar su condición de desigualdad.

La socialización primaria y secundaria tienen efectos directos sobre las decisiones individuales para el voluntariado (Schugurensky & Mündel, 2005; Francis, 2011; Penner et al., 2005; Snyder & Omoto, 2008). Sin embargo, algunos autores argumentan que si esta participación es obligada –resulta de un mandato familiar o, también, como parte de un requisito institucional– las probabilidades de implicación futura podrían verse reducidas (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Helms, 2013). En este sentido se piensa que proporcionar formas más pasivas de estimulación, por ejemplo educando a los hijos en valores de solidaridad, cooperación y empatía, aumentaría en los sujetos la probabilidad de adoptar conductas prosociales en el futuro, contrariamente a lo que podría suceder si se les imponen formas coercitivas de participación (Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009). Estas ideas, sin embargo, se confrontan con otras que argumentan que la participación en actividades de voluntariado “involuntarias” –por ejemplo actividades de aprendizaje-servicio o voluntariado universitario que exige una

participación obligatoria como requisito de alguna asignatura— podría promover el desarrollo de conductas prosociales y predecir la implicación futura del individuo en actividades voluntarias (Crone, 2013; Moely et al., 2002; Nicholls & Schimmel, 2012; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000). Si bien la evidencia empírica apoya ambas posturas encontradas, en el marco de esta tesis se sostiene con mayor fuerza el argumento en favor del desarrollo de actitudes favorables hacia el voluntariado mediante la participación en actividades de aprendizaje-servicio, suscitadas al interior de los contextos académicos.

7.1.3. Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado

A propósito de la relación entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, interesa conocer si los estudiantes universitarios se diferenciaban en sus actitudes considerando, por un lado, el año de cursado y, por el otro, la experiencia como voluntarios, junto con cada una de las creencias motivacionales. A partir de los resultados obtenidos fue posible dar respuesta a estas preguntas de investigación, que son discutidas a continuación.

7.1.3.1. Actitudes frente al voluntariado, año y creencias motivacionales

El año de cursado representa un factor que pocas veces es considerado en las investigaciones, incluso sabiendo que el nivel académico alcanzado por los estudiantes está vinculado no sólo a las fases del proceso de su desarrollo psicológico, sino también a los nuevos aprendizajes que se construyen en contextos académicos específicos (Veiga, 2012). En la revisión de la literatura se destacan algunos estudios que se interesaron por analizar la relación entre el año y la motivación académica en estudiantes universitarios (Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Santos, 2008). Sin embargo, no se han encontrado investigaciones específicas que aborden estos tres constructos (voluntariado, creencias motivacionales y año) simultáneamente, razón por la cual se dificulta la interpretación de los resultados en función del año. Pese a ello, éstos serán discutidos atendiendo a la proximidad con los resultados obtenidos en torno a la edad de los sujetos, tanto sobre las creencias motivacionales como sobre las dimensiones del voluntariado.

El interés por estas variables está puesto en la intención de conocer cómo se combinan las creencias motivacionales de los estudiantes que concurren a diferentes

años de carreras universitarias, y de qué modo el efecto de éstas –juntas o separadas– puede incidir en la valoración que el sujeto realice sobre el voluntariado.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el efecto de las creencias motivacionales, consideradas en simultáneo con el año de cursado, podría explicar la valoración de los estudiantes sobre determinadas funciones del voluntariado. Se pudo observar una gran estabilidad (no diferenciación de los resultados) de las actitudes relacionadas con estas funciones en los tres años de cursado definidos (1º, 2º, 3º año y superiores). Sin embargo, las diferencias se hicieron manifiestas al interior de cada uno de los grupos, según sus niveles de motivación académica.

Fue posible observar un efecto de interacción entre el año y la motivación extrínseca sobre la dimensión de Desarrollo Profesional. El efecto de esta interacción se puso de manifiesto en la diferencia entre los estudiantes de los primeros años, motivados extrínsecamente, quienes valoraron más esta característica del voluntariado como actividad que podría servir a los fines del desarrollo de la carrera profesional, frente a los estudiantes de cursos superiores –con elevada o baja motivación extrínseca– para quienes esta funcionalidad no fue altamente valorada. En general, tanto en sujetos con elevada motivación extrínseca, como en aquellos con motivación extrínseca baja, los estudiantes de los primeros años otorgaban puntuaciones superiores a Desarrollo Profesional (los de primero sobre los de segundo año, y éstos, a su vez, sobre los del tercer año).

Algunos autores señalan que son los sujetos más jóvenes quienes generalmente se involucran en prácticas voluntarias por las posibilidades que ésta les proporcionaría para el desarrollo de una carrera profesional (Clary, Snyder & Stukas, 1996; Dávila & Díaz-Morales; 2009; Esmond & Dunlop, 2004; Ferreira, Proença y Proença, 2011; Gidron, 1978; Holdsworth, 2010; Okun, Barr, & Herzog, 1998; Okun & Schultz, 2003). Esto puede tener sentido si se piensa que durante los primeros años de la facultad, los sujetos recién están comenzando a definir su identidad profesional, suelen invertir mayor tiempo y energías en la adquisición de nuevos aprendizajes o experiencias relacionadas con la carrera, y tienden a priorizar metas y objetivos que contribuyan para su futuro profesional. Ello probablemente explicaría por qué los estudiantes universitarios más jóvenes dotan de mayor valor a esta función, en vistas de que representaría un espacio propicio para ganar experiencia profesional y establecer nuevos contactos que contribuyan a la cimentación de su carrera y que amplíen sus posibilidades de empleabilidad futura (Holdsworth, 2010).

Así concebida, la función del voluntariado para el desarrollo profesional podría vincularse con características de la motivación extrínseca (Figueira et al., 2013^a; Finkelstien, 2009). En un estudio con jóvenes universitarios, Finlektien (2009) observó que este motivo en cuestión se asociaba significativamente con estudiantes que estaban más extrínsecamente motivados. Los resultados de la presente investigación brindan apoyo empírico a los de la autora referida, ya que los sujetos de los primeros años que sustentaban una motivación extrínseca, otorgaron puntuaciones superiores, también, a Desarrollo Profesional.

En el caso de los estudiantes que asistían al 2º, 3º año y superiores, este tipo de motivación disminuía a favor de una orientación a metas más intrínsecas y optaban por funciones vinculadas a Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores como atributos del voluntariado. El grado de valoración de las tareas académicas y las creencias de autoeficacia personal también tuvieron incidencia sobre tales decisiones. Los resultados en torno a las creencias motivacionales son coherentes con los descriptos en relación con la edad y apoyados por otros investigadores (Bandura, 1989, 1997, 2007; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield et al., 2006). Sin embargo, la edad, por sí sola, no contribuyó a la predicción de Comprensión, Realización Personal, Ajuste Social y Expresión de Valores. Esto conduce a pensar que creencias motivacionales más adaptativas (motivación intrínseca, fuertes creencias de competencia personal y elevada valoración de la tarea) parecen ejercer un efecto significativo en la consideración del voluntariado como un ámbito donde se promueven procesos de aprendizaje y de desarrollo de habilidades y competencias, de crecimiento personal y social, y donde los individuos pueden manifestar, abiertamente, los valores personales que entrañan. En definitiva, los estudiantes con elevados niveles de motivación académica, asumieron actitudes más favorables sobre el voluntariado, caracterizado por cuatro atributos que definen creencias positivas sobre dicho fenómeno.

En lo que concierne a las dimensiones de la EAFV, el año no tuvo especial incidencia (así como tampoco la edad), y las diferencias se manifestaron, también, en los estudiantes de los cursos superiores, según la valoración de la tarea. Estos sujetos, obtuvieron puntuaciones elevadas sobre las creencias de Universalidad del voluntariado, comparados con los sujetos que adjudicaron valores inferiores a las tareas académicas. Una elevada valoración sobre esta dimensión estaría indicando que los estudiantes de tales cursos sostienen creencias positivas vinculadas al voluntariado que aluden a su

importancia como uno de los factores más importantes para el desarrollo de la humanidad, y que contribuye a la resolución de problemas sociales y comunitarios, entre otras cuestiones.

De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006), pareciera ser que las creencias acerca del valor de la tarea se desarrollan siguiendo un principio general de ortogénesis (Werner, 1957, en Pintrich & Schunk, 2006) en el sentido de que tales creencias se diferencian cada vez más en función de la edad y de la experiencia de los individuos. Según el sujeto va ganando mayor experiencia frente a un número y variedad significativos de tareas y actividades, que despiertan su interés y a las que asigna importancia diversa, será capaz de distinguir entre los diferentes componentes del valor de la tarea. Los estudiantes universitarios de los cursos superiores ya han atravesado por un sinnúmero de experiencias de aprendizaje, derivadas de su implicación con las diversas actividades académicas, las cuales han sido y continúan siendo valoradas en función de su grado de valor intrínseco, de utilidad, costo o valor de logro. Se puede pensar que este amplio espectro de valoraciones y experiencias globales –que puede redundar en una cierta madurez del conocimiento sobre el mundo– afectarían, también, las creencias en torno a la concepción del voluntariado como un fenómeno de importancia mundial. Probablemente esta valoración podrá derivarse de la propia experiencia o de vivencias próximas, de la influencia de otros referentes parentales, de las creencias que los otros significativos sostengan y del modo cómo valoren la acción del voluntariado.

Si se consideran los resultados derivados del análisis de regresión, las variables funcionales Comprensión, Realización Personal, Ajuste Social y Expresión de Valores, resultaron predictores significativos de Universalidad. Y, de acuerdo con los resultados de esta investigación, los estudiantes de los cursos superiores valoraron significativamente estos cuatro atributos funcionales del voluntariado, tanto como las creencias en torno a su universalidad. En general, parece existir una tendencia en los estudiantes de estos últimos cursos a aprobar más las creencias positivas sobre el voluntariado en detrimento de las negativas (relativización y reciprocidad) y de aquellas que responden a motivaciones de un tipo más egoísta o ensimismadas (desarrollo profesional y protección).

En lo que respecta a la dimensión Empoderamiento, los resultados mostraron diferencias significativas entre los estudiantes de los primeros años, motivados intrínsecamente y con creencias elevadas de autoeficacia y los sujetos cuyos niveles de

autoeficacia y motivación intrínseca eran inferiores. De acuerdo con algunos autores, existiría un consenso para pensar que creencias de autoeficacia consistentes pueden conducir a un aumento de la motivación intrínseca y, también, promover en los sujetos la adopción de comportamientos de ayuda, altruistas o prosociales (Caprara & Steca, 2005). El voluntariado es concebido como un tipo de acción que debería propiciar el empoderamiento de los receptores de esa misma acción, a fin de que sean capaces, por sí mismos, de luchar por sus derechos y de ganar autonomía. Subyace a la concepción del empoderamiento la idea de que el voluntariado no hace las cosas por los beneficiarios de la acción, sino que dispone herramientas (materiales y simbólicas) para que ellos mismos actúen sobre sus condiciones de vida y sean capaces de modificarlas (Speer, 2000; Zimmerman, 1995). Es decir, el voluntariado no resuelve por el otro, al contrario, enseña a resolver y busca movilizar los recursos y potencialidades que permitan a los sujetos adquirir el dominio y el control de sus vidas (Musitu & Buelga, 2004).

Es posible pensar que si el sujeto tiene la capacidad de realizar determinadas actividades con éxito, es definido como un individuo autónomo, que resuelve por sí mismo sus aprendizajes y es actor protagonista de sus propios resultados. Por otro lado, se considera que, habiendo experimentado esta autonomía, empatizaría con la idea de que los otros también son capaces de vivenciarla, incluso si para ello es preciso el impulso de la acción voluntaria, pues es en la acción que la autonomía se torna viable. Es esta acción la que contribuirá al empoderamiento de los sujetos mediante el desarrollo del sentido de control personal, la implicación con el conocimiento de la realidad y los esfuerzos por ejercer el control sobre aquello que les afecta (Musitu & Buelga, 2004). Sería muy difícil que quien no ha experimentado sentimientos de competencia personal consiga proyectarlos en los otros. Ello explicaría por qué los estudiantes de los primeros años se diferencian en función de los niveles de motivación en la dimensión de Empoderamiento.

En lo referente a las dimensiones derivadas de las creencias negativas frente al voluntariado, los resultados diferenciales sobre Relativización no fueron significativos. Sin embargo, cabe destacar que las diferencias se hicieron manifiestas en Reciprocidad, a favor de los sujetos extrínsecamente motivados, de acuerdo a los valores medios reportados. Sin embargo, el análisis no especificó en qué grupos concretos esta diferencia es más demarcada, y probablemente ello se deba a que el valor obtenido se encuentra en el límite de la significancia estadística. De todos modos, se abordará este

resultado en el apartado siguiente, con especial incidencia de la experiencia de voluntariado, que actuó como variable diferenciadora en Reciprocidad y en función, también, de la motivación extrínseca, a la luz de los estadios del desarrollo moral de Kohlberg (1984) y de la norma de la reciprocidad (Blau, 1964; Gouldner, 1960).

Resumiendo, los resultados permitieron observar que, a excepción de Desarrollo Profesional, la variable “año que frecuenta” no tuvo un efecto diferenciador sobre las actitudes de los sujetos frente al voluntariado. En cambio, las creencias motivacionales sí resultaron ser variables diferenciadoras de las actitudes. En términos generales, los sujetos de los primeros años y motivados extrínsecamente se manifestaron más a favor del Desarrollo Profesional y de Reciprocidad, mientras que aquellos motivados intrínsecamente lo hicieron a favor de Empoderamiento. En el caso de los estudiantes de los cursos superiores, con fuerte valoración de la tarea, optaron más por las funciones Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores. En todos los casos, fueron los estudiantes con altas creencias motivacionales quienes otorgaron puntuaciones superiores a las variables mencionadas.

7.1.3.2. Actitudes frente al voluntariado, experiencia de voluntariado y creencias motivacionales

El enfoque funcional ha contribuido a la comprensión de las funciones o necesidades psicológicas de los sujetos, y al modo en que éstas pueden ser satisfechas en su implicación en actividades de voluntariado (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Grönlund et al., 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009). Los resultados de esta investigación indican que, tanto la experiencia de voluntariado como las creencias motivacionales, se presentan como importantes fuentes de varianza en las dimensiones del QAFFV y de la EAFV.

Los referidos autores teorizaron respecto de la función Comprensión como la necesidad psicológica por aprender y desarrollar nuevas competencias cognitivas, que podría ser satisfecha en la realización de actividades de voluntariado. De acuerdo con los resultados de este estudio, sujetos con elevadas creencias de autoeficacia, con alta valoración de la tarea y que están más motivados intrínsecamente, alcanzaron puntuaciones superiores en Comprensión. Se puede pensar que un individuo que confía en sus propias capacidades para desarrollar una determinada tarea, la cual tiene –para él– un valor intrínseco y, por lo mismo, se siente motivado a realizarla, podría

considerar la actividad voluntaria como contexto donde se generan nuevos aprendizajes y donde se podrá potenciar el desarrollo de nuevas habilidades académicas, personales y sociales. La necesidad de comprender, conocer y adaptarse al mundo circundante podría encontrar una respuesta en la implicación del sujeto en actividades de carácter voluntario (Clary, Snyder, & Stukas, 1996). Ante una amplia gama de tareas, el sujeto probablemente elegirá aquella que más se adecue a sus intereses, que mejor responda a sus necesidades y que le permita sentirse autónomo para desarrollar nuevas competencias sociales y cognitivas (Houle, Sagarin, & Kaplan, A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference?, 2005). De esta manera, el voluntariado se percibiría como contexto de formación de aprendizajes significativos para la vida, puesto que, del mismo modo que un sujeto actúa en ambientes de voluntariado, probablemente actuará en otros contextos más globales y diversos.

Ajuste Social fue definido como una necesidad psicológica de relacionarse con los otros y de ajustarse a normas sociales donde la actividad voluntaria es ampliamente valorada por el entorno próximo de los individuos (Clary & Snyder, 1999). Los estudiantes universitarios se diferencian en función de la valoración que realizan de la tarea y de su orientación motivacional, destacándose los sujetos con alta valoración de la tarea y elevados niveles motivacionales, tanto intrínseco como extrínseco. Esta función aparece como recurrente en algunos estudios (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Burns et al., 2006; Clary et al., 1998; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Esmond & Dunlop, 2004; Figueira et al., 2013^a; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Monteiro, Gonçalves, & Pereira, 2012; Wu, Lo, & Liu, 2009) y no pareciera ser azaroso que se vincule con las mencionadas variables. En primer lugar, los resultados encontrados en esta investigación mostraron que los estudiantes que evaluaban más positivamente al voluntariado en su función de ajuste social, eran aquellos que también valoraban las tareas académicas y estaban motivados intrínsecamente. Siendo el voluntariado una actividad socialmente valorada por referentes importantes en la vida de una persona y, atendiendo a investigaciones que destacan la influencia de los estilos parentales sobre las creencias y actitudes de los sujetos (Bekkers, 2005; Francis, 2011), se piensa que el individuo tenderá a otorgar un valor de importancia a dicho fenómeno, pudiendo adoptar una actitud de participación activa en voluntariado, en la medida en que tal comportamiento sea conducente a una mayor aceptación social. En segundo lugar, se entiende que en contextos académicos los sujetos motivados extrínsecamente persiguen

objetivos que escapan al mero interés por aprender: lograr calificaciones altas, destacarse frente a los colegas, obtener reconocimiento social (Deci & Ryan, 1985; Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield et al., 2006). En contextos de voluntariado, la acción puede estar también motivada por factores extrínsecos (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Clary & Snyder, 2000; Finkelstien, 2009; Law & Shek, 2011) y, de acuerdo con ello, los jóvenes de este estudio parecen percibir que el voluntariado puede ser un medio para alcanzar un fin vinculado a la necesidad del individuo de hacer nuevos amigos o de adoptar una conducta socialmente valorada y aprobada. Esta función de Ajuste Social fue identificada y designada, por algunos investigadores (Figueira et al., 2013; Finkelstien, 2009), como una motivación extrínseca para el voluntariado. En este sentido, los resultados de este estudio parecen armonizar con la propuesta de las autoras referidas.

La actitud frente a la función Realización Personal es explicada a partir de la diferenciación de los sujetos según el valor de la tarea y la motivación intrínseca. Al respecto, los estudiantes que otorgaron mayor valor a la tarea y que manifestaron estar intrínsecamente motivados, valoraron más esta función que alude a una necesidad psicológica del sujeto de sentirse bien consigo mismo siendo útil a los demás. Esta necesidad podría encontrar respuesta en la acción voluntaria ya que ésta puede contribuir al crecimiento psicológico y al fortalecimiento de su autoestima (Finkelstien, 2009; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Los estudiantes de esta investigación tienden a valorar al voluntariado como un espacio para la realización personal, donde la conducta voluntaria en respuesta a alguna necesidad podrá generar cambios, no sólo en la vida de quién es receptor de la ayuda, sino también en la vida propia. Adquirir conciencia de ello podría conducir a una mayor estimación de la actividad que realiza y, en consecuencia, promover una actitud más favorable y participativa hacia el voluntariado (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Houle, Sagarin, & Kaplan, A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference?, 2005; Martínez, 2008).

Otra función psicológica tiene que ver con las posibilidades para hacer manifiestos los valores personales (Brayley et al., 2013; Clary & Snyder, 1999; Finkelstien, 2009; Grönlund et al., 2011; Holdsworth, 2010; Okun & Schultz, 2003). Los resultados dejaron entrever que los estudiantes con niveles altos de motivación extrínseca, intrínseca y locus de control, obtuvieron puntuaciones superiores sobre la función Expresión de Valores. Los mismos, son consistentes con otros estudios

(Finkelstien, 2011; Nickell, 1998). La dimensión de Expresión de Valores representa una característica del voluntariado fuertemente vinculada con el altruismo y, generalmente, define a voluntarios de no voluntarios (Clary, Snyder, & Stukas, 1996). En contexto académico, las creencias de control implican que un individuo es consciente que la determinación de sus resultados dependen, sobre todo, de su propia acción y, por esta razón, tenderá a responder a sus obligaciones de alumno, orientado por una meta específica (intrínseca o extrínseca) o bien por una combinación de múltiples metas (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2006; Valle Arias et al., 2009). Podría pensarse que este mismo sujeto adoptará un rol más activo, participativo y de intervención social –coherente con los valores que profesa– si asume que su acción tendrá efectos significativos sobre la realidad y si se siente responsable y capaz de “hacer la diferencia”, desempeñándose en actividades de índole diversa que sean atractivas para él, intrínsecamente motivantes, e incluso consideradas como un medio para el logro de otros fines (Midlarsky & Hannah, 1985; Eden & Kinnar, 1991; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013).

En el abordaje previo fueron discutidos algunos resultados diferenciales en función del efecto que cada una de las creencias motivacionales pudieran ejercer sobre las actitudes de los estudiantes frente a las funciones del voluntariado, evaluadas mediante el QAFFV. En relación con el efecto que la experiencia de voluntariado ejerce sobre estas mismas funciones, pudo observarse que los estudiantes voluntarios –o que contaban con tal experiencia de participación en el pasado– valoraron más las funciones Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores. Estos hallazgos son consistentes y amplían los encontrados por Figueira y colaboradores (2013^a) y por Warburton y colegas (2001) quienes observaron diferencias significativas entre voluntarios y no voluntarios sobre todo en la función social, y sugirieron que los voluntarios tienden a estar más influenciados por sus familiares u otros referentes sociales significativos cuando deciden implicarse en la práctica de voluntariado (ver también Bekkers, 2007, 2005; Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Francis, 2011; Law & Shek, 2009; Marta, Pozzi, & Marzana, 2010; Snyder & Omoto, 2008). El análisis con relación a las creencias normativas pone de relieve la importancia de los diversos puntos de vista y la influencia de los otros en la decisión para ser voluntario, tanto como en la valoración que se realiza sobre tal actividad: las personas se implicarían en actividades voluntarias no sólo por las creencias intrínsecas en torno al voluntariado y por sus

necesidades personales, sino también porque reciben el apoyo y la aprobación de otros referentes sociales significativos.

La valoración que el estudiante voluntario realiza sobre estas características funcionales, distinguiéndose de los no voluntarios, estaría vinculada, por lo tanto, a la experiencia derivada de su implicación. En este sentido, se apoya la idea de que a partir de la experiencia que la actividad le proporciona, el estudiante podrá ampliar sus horizontes de conocimiento sobre el mundo y sobre la propia tarea (Bruyere & Rappe, 2007), desenvolverá nuevas competencias y habilidades que le permitan adaptarse a los contextos y a realidades sociales cambiantes (García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012), desarrollará un sentimiento de responsabilidad social y construirá el sentido psicológico de comunidad (Bekkers, 2005; García Roca, 1994; Omoto & Snyder, 2002).

Llama la atención que en los análisis efectuados, ni la experiencia de voluntariado ni las creencias motivacionales –independientemente consideradas–, se hayan destacado como importantes fuentes de varianza sobre las actitudes de los jóvenes en torno a las funciones Protección y Desarrollo Profesional. No obstante, fue posible observar un efecto de interacción entre las creencias de autoeficacia y la experiencia voluntaria. En el caso de ambas dimensiones, la fuerza de la interacción se manifestó en el grupo de estudiantes voluntarios y cuyas creencias de autoeficacia eran bajas. Podría pensarse que si una persona se percibe como poco competente, esta característica negativa de la propia personalidad encontraría “refugio” y sería subsanada en la acción voluntaria, destacando, de este modo, la funcionalidad protectora del voluntariado. Por otro lado, y aun creyendo que sus competencias personales no son muy elevadas, el sujeto parece vislumbrar oportunidades para un óptimo desarrollo profesional, atendiendo a las posibilidades que la actividad voluntaria le ofrece para potenciar sus propias capacidades (Clary et al., 1998; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013). La valoración de esta función también fue manifiesta en el grupo de estudiantes no voluntarios y con elevada autoeficacia, lo cual confirmaría, en el conjunto de la muestra, las creencias sobre el voluntariado como ámbito que facilita respuestas a las necesidades de desenvolvimiento profesional y de carrera de los estudiantes universitarios.

En general la valoración que los sujetos realizan sobre las funciones del voluntariado depende, fuertemente, de la experiencia y práctica de voluntariado y de sus creencias motivacionales, siendo que los estudiantes voluntarios que manifestaron un elevado nivel de motivación, es decir, creencias superiores de autoeficacia y de control,

valor de la tarea, orientación a metas intrínsecas y extrínsecas también altas, se inclinaron más por estas seis características funcionales, en relación con los no voluntarios. En el caso de los sujetos cuyo nivel motivacional fue inferior, sin embargo, también se destacaron diferencias significativas atendiendo a la experiencia de voluntariado y, en tal sentido, las funciones fueron altamente valoradas por los sujetos que, aunque poco motivados, estaban implicados en prácticas voluntarias. La experiencia de voluntariado, por lo tanto, tiende a fortalecer los valores intrínsecos de la tarea y a destacar la importancia de la participación comunitaria (Johnson et al., 1998).

En lo concerniente a las dimensiones de la EAFV, los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que las creencias motivacionales y la experiencia también son factores diferenciadores. El efecto de la experiencia pudo observarse sobre las dimensiones Universalidad y Relativización, siendo que los estudiantes voluntarios obtuvieron puntuaciones superiores en la primera, e inferiores en la segunda, mientras que los no voluntarios manifestaron mayores niveles de relativización e inferiores para universalidad. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Law y Shek (2011) y sugieren que los estudiantes que no tienen experiencia de participación, sostendrían mayores creencias negativas en torno al voluntariado. Desde un enfoque normativo se postula que las creencias pueden afectar la participación del sujeto, atendiendo a que su comportamiento estaría influenciado por las percepciones erróneas de cómo otros miembros de los grupos sociales a los cuales pertenece, piensan y actúan (Fisher & Ackerman, 1998). En esta perspectiva, la impresión negativa del voluntariado constituye un estereotipo o creencia social que podría estar muy arraigada entre los individuos y, en consecuencia, afectar su implicación en actividades de voluntariado.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la experiencia de participación se constituye como un factor relevante en la determinación del voluntariado como objeto de actitud, pues más allá de esta información, que pareciera obvia en relación con el hecho de que los no voluntarios sostengan mayores creencias negativas y los voluntarios validen más las positivas, esta valoración estaría supeditada no sólo a la vivencia personal, sino también a las percepciones y creencias que los miembros de los grupos próximos a los estudiantes sostengan en relación con el voluntariado (Law & Shek, 2009, 2011; Law, Shek, & Ma, 2011). Podría pensarse que las creencias negativas, la relativización del voluntariado por parte del grupo de no voluntarios, se conforman y sustentan, también, desde el desconocimiento de dicha práctica, un desconocimiento que podrá afectar, en mayor o menor medida, las actitudes

individuales frente a la actividad y conducta voluntarias. Si se considera que los valores y las actitudes son variables importantes en la comprensión de la acción en general, cuanto mayores sean los valores o más positiva sea la actitud hacia una actividad, mayor será el nivel de participación o acción (García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012).

Una cuestión que emergió del análisis diferencial sobre Relativización y en función del estatuto de voluntario, está relacionado al hecho de que no sólo los estudiantes no voluntarios mostraron una mayor relativización comparados con quienes participaron en prácticas voluntarias, sino que también los voluntarios inactivos manifestaron mayores niveles sobre esta misma variable en relación con los estudiantes que declararon estar implicados activamente en diferentes prácticas voluntarias (voluntarios activos). Según Law y Shek (2011), si bien el voluntariado es un indicador de calidad de vida y a él se asocian generalmente creencias positivas, para algunos sujetos podrá tener un significado negativo, de modo que creencias positivas irían *mano a mano* con creencias negativas. Diversidad de experiencias poco gratas se derivan, a veces, de la práctica de voluntariado: falta de organización y claridad en los objetivos perseguidos, indiferencia por parte de los responsables de la actividad; falta de recursos para el desarrollo de la actividad; tareas vacías de contenido, sentido y valor; insuficiencia de feedback y de reconocimiento del trabajo voluntario; carencia de instancias para compartir las experiencias vivenciadas; no aceptación o pésima recepción comunitaria de la acción del voluntario y subestimación de sus capacidades; restricciones y límites en la actividad la cual queda relegada a una respuesta mecánica a un orden establecido; falta de compromiso y seriedad por parte de otros voluntarios que participan en el mismo proyecto; carencia de sistematicidad sobre la actividad y de roles bien definidos dentro de una organización; inexistencia de actividades que se vinculen con las necesidades individuales y limitación para recrearlas. La lista podría continuar. Todas estas vivencias en torno a la práctica voluntaria pueden crear una impresión negativa que afectará a las creencias de los individuos sobre el voluntariado, pudiendo provocar la abstención a participar (Law & Shek, 2011). Ello explicaría por qué los voluntarios inactivos se mostraron más a favor de creencias negativas en relación con los voluntarios activos.

En lo que concierne al efecto de las creencias motivacionales sobre las dimensiones de la EAFV, consideradas en simultáneo con la experiencia de voluntariado, los resultados mostraron que Universalidad recibe el efecto del valor de la tarea; la dimensión de Empoderamiento es afectada por las creencias de autoeficacia y

por una orientación motivacional intrínseca; y Reciprocidad por una orientación motivacional extrínseca. En las dos primeras dimensiones, las diferencias se manifestaron en el grupo de estudiantes voluntarios, contrariamente a Reciprocidad, variable donde se diferenciaron los sujetos no voluntarios, motivados extrínsecamente.

Los estudiantes voluntarios motivados intrínsecamente y con creencias elevadas de autoeficacia, otorgaron puntuaciones superiores a la dimensión de Empoderamiento comparados con los sujetos voluntarios pero cuyos niveles de autoeficacia y motivación intrínseca fueron inferiores. En sintonía con Lourenço (1988), estos resultados sugieren que los individuos tendrían mayores probabilidades de asumir una conducta voluntaria y comportarse altruistamente cuanto más competentes se sintieran para ayudar a otros a salir de la dependencia en la que están sumidos. De acuerdo con éste y con otros autores (Bandura et al., 1996; Caprara & Steca, 2005), las creencias de autoeficacia podrán conducir a un aumento de la motivación individual y promover la adopción de conductas altruistas. Se podría pensar que el estudiante voluntario ha experimentado sentimientos de competencia personal en el desarrollo de las actividades voluntarias, actividades que tienen para él un interés intrínseco y que realiza, convencido de que su acción puede hacer la diferencia en la vida de las personas a las cuales asiste. En tal sentido, la experiencia que se deriva de la actividad jugaría aquí un rol central.

Si bien en el contexto de esta investigación el término empoderamiento se utiliza para designar creencias vinculadas a aquello que la acción voluntaria debería lograr, los autores que teorizaron sobre este constructo aluden a tres niveles del *empowerment*: psicológico, organizacional y comunitario (Musitu & Buelga, 2004; Speer, 2000; Zimmerman, 1995). Enfatizando en el empoderamiento psicológico, los autores referidos señalan que este nivel se fundamenta en las creencias sobre la propia competencia, en la comprensión del contexto sociopolítico y en los esfuerzos por ejercer un control sobre ese entorno, especialmente sobre aquello que afecta a las personas. Argumentan, además, que la forma de potenciar estas dimensiones del empoderamiento psicológico es mediante la participación ciudadana, y que esta participación –ya sea en organizaciones de la sociedad civil, voluntariado, grupos eclesiales, movimientos sociales, asociaciones vecinales– favorecería el desarrollo del sentido de competencia personal del individuo, el conocimiento crítico de la realidad social en la cual está inserto y el discernimiento acerca de los comportamientos que resultarían apropiados para alcanzar objetivos comunes (Musitu & Buelga, 2004). Atendiendo a lo manifestado a anteriormente se podría pensar que los estudiantes de la muestra con experiencia de

voluntariado han atravesado por este proceso de empoderamiento psicológico que les habría posibilitado adquirir el control y el dominio de sus vidas (Rappaport, 1987) para, posteriormente, transformarse en potenciadores (en el término utilizado por Musitu y Buelga, 2004), lo cual significa que, mediante su acción voluntaria, buscarían el empoderamiento de quienes son receptores de su acción.

En lo que concierne a la dimensión Reciprocidad, las diferencias se manifestaron en los estudiantes no voluntarios, con altos niveles de motivación extrínseca, quienes obtuvieron puntuaciones destacadas sobre tal. Estos resultados van al encuentro con los de Law y Shek (2011) y enfatizan el predominio de las creencias negativas sobre el voluntariado sustentadas por los estudiantes que declararon no haberse implicado en prácticas voluntarias. La dimensión Reciprocidad alude a creencias vinculadas al interés recíproco, al dar sólo por recibir un beneficio o recompensa a cambio. Sobre esta dimensión es posible identificar características de la motivación extrínseca ya que el individuo pretende obtener, por medio de la realización de una actividad, otros beneficios externos derivados de ella. Ello podría explicarse considerando el segundo estadio del desarrollo moral de Kohlberg (1984), moralidad de la reciprocidad u orientación hedónica e instrumental, donde el individuo es capaz de tener en cuenta las intenciones de los demás, pero su principal motivación es manipularlos de modo de conseguir lo que desea. El mencionado estadio alude a ideas tales como “yo te doy para que tú me des” o bien “yo hago esto por ti, para que tú lo hagas por mí”, y predomina, fundamentalmente, en la adolescencia y la edad adulta.

En contextos de voluntariado, las características negativas en torno a la reciprocidad apuntan a evaluar la conducta voluntaria motivada sólo por intereses egoístas. Si bien la discusión entre motivos egoístas y altruistas tiene una larga tradición en la investigación (Andreoni, 1990; Ferreira, Proença, & Proença, 2008; Holdsworth, 2010; Lourenço, 1988; Penner et al., 2005; Schugurensky & Mündel, 2005; Steen, 2006; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997), los autores coinciden en que ambas razones pueden coexistir en una misma conducta voluntaria (Haski-Leventhal, 2009). Esta aclaración se realiza a los fines de comprender que la dimensión reciprocidad, más allá de ser un constructo ampliamente valorado y vinculado al voluntariado ya que puede aludir a la idea de que un sujeto es voluntario en retribución a algún favor recibido, es en el marco de esta investigación que el constructo de reciprocidad se ha entendido en términos negativos, por la carga valorativa atribuida a los ítems componentes de esta dimensión.

Dicho esto, los resultados en torno a Reciprocidad podrían explicarse, también, en el marco de la teoría del intercambio social, que sugiere que los individuos toman decisiones para maximizar beneficios y minimizar costos (Blau, 1964). Un concepto clave de esta teoría es el de intercambio recíproco y refiere a la expectativa de que cuando las personas reciben recompensas actúan recíprocamente (Gouldner, 1960). El compromiso voluntario, en este sentido, estaría directamente vinculado al concepto de intercambio recíproco, es decir, los individuos se comprometerían con organizaciones voluntarias sólo si sus intereses propios se fusionan con los intereses y necesidades de la organización (Sherr, 2008).

En este sentido, es probable que el sujeto no participe en una actividad voluntaria por su valor intrínseco, si ésta no lo conducirá a la obtención de otros objetivos e intereses extrínsecos (Houle, Sagarin, Kaplan, 2005). Sobre la base de estos presupuestos, los teóricos funcionalistas han señalado que la permanencia del voluntario en el desempeño de su actividad, dependerá del grado de adecuación de ésta con sus intereses y necesidades individuales, es decir, si el sujeto no encuentra satisfacciones a sus necesidades de aprendizaje, de relacionamiento social, de protección, de autoestima, de valores, difícilmente sostendrá su estatuto como voluntario en alguna organización (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1991, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004).

En suma, puede decirse que la experiencia de voluntariado y las concepciones que los estudiantes soportan sobre su propia motivación, afectan de modo significativo las actitudes frente al voluntariado, en sus características funcionales.

7.2. Conclusiones

En este último apartado son recuperadas las principales conclusiones provistas por este estudio, en articulación con los aportes teóricos que sustentaron al mismo. La estructuración de estas consideraciones finales se organiza en función de los objetivos específicos planteados, procurando destacar las contribuciones construidas, como así también las sugerencias que podrán servir a investigaciones futuras.

Este estudio tuvo como propósito general caracterizar y analizar las creencias motivacionales y las actitudes que los estudiantes de Educación Superior tienen frente al voluntariado, a partir de las relaciones que existen entre creencias y actitudes, y del efecto que sobre éstas ejercen otras variables de naturaleza contextual y académica. Para

alcanzar este propósito fueron delineados objetivos específicos desde los cuales se estructuran cinco núcleos conclusivos, que recuperan los principales aportes, análisis e implicaciones prácticas sugeridas.

7.2.1. Primer núcleo conclusivo: acerca de los instrumentos

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación: *Seleccionar y adaptar los instrumentos juzgados convenientes para evaluar las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado, y estudiar sus cualidades psicométricas.*

Centrada en una perspectiva socio-cognitiva que entiende que las creencias, los sentimientos y los pensamientos de los sujetos determinan su conducta (Bandura, 2001; Clary et al., 1998; Pintrich & Schunk, 2006), esta investigación se propuso profundizar en el constructo de creencias motivacionales, a partir de un modelo socio-cognitivo de expectativa-valor de la motivación. El primer componente del modelo puede evocarse mediante la pregunta “¿puedo hacer la tarea?” e incluye a las creencias de autoeficacia y de control del aprendizaje; el componente de valor, por su parte, responde a la indagación “¿quiero hacer la tarea?” e involucra el tipo de orientación motivacional y las creencias en torno al valor de la tarea (Eccles, 1983, 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield, 1994). Para el estudio de las creencias motivacionales se procedió a la adaptación de la sección motivacional del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), de Pintrich y colegas (1993), que dio origen a la *Escala de Crenças Motivacionais face à aprendizagem* (ECMA) y que integra cinco dimensiones diferenciadas de la motivación. Con propiedades psicométricas adecuadas, esta escala permitió caracterizar a los estudiantes que participaron en la investigación en relación con las creencias que sustentaban en torno a su motivación.

Los resultados de la ECMA posibilitaron una apreciación global que indica la presencia de una motivación elevada para este grupo de estudiantes, atendiendo a la variación de los valores medios obtenidos para cada dimensión. Los alumnos, en general, mostraron un perfil motivacional relativamente positivo y orientado hacia el aprendizaje, con elevadas creencias de autoeficacia y de control, una valoración alta de las tareas académicas y la prevalencia de una orientación motivacional intrínseca más que extrínseca.

La ECMA alcanza niveles aceptables de validez y fiabilidad, coherentes con los resultados de la versión original (Pintrich et al., 1993). En cuanto a su consistencia interna, las escalas de autoeficacia, valor de la tarea y orientación motivacional extrínseca, presentan valores de *alpha* altos y razonables, mientras que los índices de confiabilidad correspondientes a las dimensiones motivación intrínseca y locus de control se muestran relativamente bajos. Si bien estos resultados son coherentes con los informados por otros autores (Alkharusi et al., 2012; Pintrich et al., 1993), se sugiere revisar y reformular los ítems constitutivos de estas dos últimas escalas, a fin de optimizar la dirección de la evaluación del constructo subyacente y ampliar su confiabilidad.

Se concluye que la ECMA presenta suficiente consistencia interna y adecuada validez de constructo para explorar las creencias motivacionales en una estructura penta-factorial, y se considera que este instrumento de evaluación puede aportar a la comprensión y profundización respecto de la influencia que ejercen cada uno de estos factores sobre la motivación de los estudiantes y sobre su rendimiento académico.

Implicaciones: Especialmente útil puede resultar comprender las creencias que los estudiantes universitarios portugueses sustentan sobre su motivación, para orientar al cuerpo docente en relación con la elaboración de actividades académicas que tiendan a fortalecer estas creencias y a desarrollar las potencialidades de los estudiantes a fin de que puedan enfrentarse y superar las exigencias y dificultades propias de la vida universitaria.

El segundo campo de interés en esta investigación, y el más relevante, se vincula a la evaluación de las actitudes de los jóvenes universitarios frente al voluntariado y, ante la ausencia de instrumentos que lo aborden como objeto de actitud, se tornó necesario adaptar el *Volunteer Function Inventory* (VFI) de Clary y colaboradores (1998). Esta adaptación dio origen al *Questionário de Atitudes face às Funções do Voluntariado* (QAFFV), que evalúa las actitudes de los estudiantes en relación con una serie de atributos definidos, a priori, como características funcionales del voluntariado. Un análisis factorial confirmó la estructura de seis factores (Comprensión, Desarrollo Profesional, Protección, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores), coherentes con los propuestos por los teóricos funcionalistas (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999, 2000; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Constituyendo subescalas confiables en términos de consistencia interna, con elevados

valores de *alpha*, cada una de éstas designa atributos funcionales que caracterizan al voluntariado.

En la muestra total, todas las funciones recibieron puntuaciones considerables, con elevados valores, lo cual da cuenta de la naturaleza multidimensional de los motivos del voluntariado (Steen, 2006). De acuerdo con ello, el voluntariado se constituye como un espacio donde los sujetos pueden encontrar respuestas a sus necesidades psicológicas de aprendizaje, de ajuste social, de protección, de realización y desarrollo personal y profesional, de expresión de valores humanitarios; necesidades que pueden manifestar motivaciones tanto egoístas como altruistas. En efecto, aunque se reconozcan sus raíces allí, el voluntariado ya no es concebido como un tipo de actividad que se vincula únicamente a la conducta altruista, generosa y solidaria que profesan las religiones, sino que abarca y envuelve al conjunto de la sociedad (Delicado, 2003). En el contexto de esta investigación, la acción voluntaria no necesariamente exige costos asociados para el voluntario y beneficios sólo para los receptores de su acción, sino que se expresa como una práctica donde el propio voluntario desarrolla competencias socio-cognitivas que lo llevan a ponderar y a construir las ganancias personales que podría obtener a partir de su participación en determinadas actividades de voluntariado. De acuerdo con Holdsworth (2010), se asiste a la emergencia de “voluntarios inteligentes” que son capaces de utilizar sus propios recursos y aptitudes personales para negociar sus prácticas de voluntariado y maximizar beneficios individuales.

Considerando estas cuestiones, se puede pensar que la escasa participación voluntaria podría estar asociada al desconocimiento de los estudiantes respecto de las posibilidades para el crecimiento personal que ofrece el voluntariado y que exceden a los sentimientos de gratitud por la realización de una “buena acción”. De modo que, la promoción del voluntariado en contextos universitarios debería partir de la identificación de las potencialidades que la actividad puede generar, tanto en la sociedad, como en los individuos que quieran participar e implicarse en la práctica voluntaria.

De acuerdo a los resultados obtenidos, Comprensión fue la más valorada de las funciones, considerando las puntuaciones otorgadas por los estudiantes universitarios. Por definición, esta función involucra la oportunidad de nuevas experiencias de aprendizaje y la posibilidad de poner en práctica los conocimientos, destrezas y habilidades personales que, generalmente, no son utilizados ni explorados en otros tipos de contextos (Bruyere & Rappe, 2007; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004;

Figueira, 2013; Holdsworth, 2010; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Otros autores también destacaron que, en cuanto a motivaciones para el voluntariado, Comprensión era la más citada por los voluntarios (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Figueira et al., 2013^a; Gidron, 1978; Omoto & Snyder, 1993; Wu, Lo, & Liu, 2009). Subyace una concepción del voluntariado, sobre todo, como contexto para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para el caso de la juventud universitaria indagada.

En virtud de lo expuesto, se concluye que el QAFFV se presenta como un instrumento con validez y confiabilidad para el estudio de las actitudes de los estudiantes universitarios portugueses en relación con las características funcionales del voluntariado, como fueron definidas en el contexto de esta investigación.

Implicaciones: En relación con el valor otorgado por la muestra total a la función Comprensión, sería importante considerar que los proyectos de voluntariado que se impulsen desde los ámbitos universitarios contemplen esta necesidad de “aprender haciendo”, ya que si la actividad voluntaria se planteara como espacio de práctica y de aprendizaje, y las expectativas de los estudiantes en torno al voluntariado se correspondan con sus necesidades de aprendizaje, las probabilidades de participación podrían aumentar sustantivamente. Por otro lado, sería significativo ofrecer a los profesores una formación pedagógica que favorezca visiones críticas acerca de la complejidad que entrañan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de la multiplicidad de factores que intervienen y, sobre todo, de la necesidad de instrumentar prácticas pedagógicas que no sólo contemplen la enseñanza de los saberes disciplinares, sino que atiendan también a aquellas estrategias didácticas que pueden favorecer el aprendizaje de tales saberes. Al respecto, las actividades de voluntariado universitario o la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio podrían representar una novedad.

7.2.2. Segundo Núcleo conclusivo: acerca de la nueva escala construida

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Elaborar una nueva escala de evaluación de las actitudes hacia el voluntariado y estudiar sus propiedades psicométricas.

Ante la advertencia, en la literatura, de una falta de instrumentos para analizar actitudes frente al voluntariado que aportaran a la comprensión del por qué la

participación juvenil es escasa en Portugal, uno de los objetivos de esta investigación fue crear una escala que posibilite explicar estas cuestiones.

A partir de una serie de ítems que reúne creencias sobre el voluntariado, se creó la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV). Sobre la propuesta de Law y Shek (2011), se identificaron, a priori, creencias conceptuales e instrumentales, positivas y negativas, sobre el voluntariado y la acción voluntaria. El análisis factorial exploratorio proporcionó evidencia empírica para apoyar una estructura tetra-factorial, cuyos factores se definen como Universalidad, Relativización, Empoderamiento y Reciprocidad, y presentan valores confiables en términos de consistencia interna. Los dos primeros factores aluden a creencias relacionadas al concepto de voluntariado, qué es lo que los sujetos entienden por tal, e incluye afirmaciones que relativizan la acción del voluntariado, tanto como otras que destacan su valor universal. Los otros dos factores refieren a creencias vinculadas a su instrumentalidad, al para qué se realiza o debería realizarse, y se constituyen por ítems que expresan que el voluntariado debe servir a los fines de empoderamiento, o a la obtención de beneficios personales. La escala presenta validación externa mediante las correlaciones encontradas entre cada una de sus dimensiones con las dimensiones del QAFFV, acordes a lo esperado y coherentes con la evidencia empírica aportada por otros investigadores (Law & Shek, 2011).

Los análisis permitieron encontrar que los estudiantes revelan, mayoritariamente, creencias positivas (universalidad y empoderamiento), por sobre las negativas (relativización). En el caso de reciprocidad, porcentajes semejantes indican estar de acuerdo o en desacuerdo con sus afirmaciones, y ello tiene sentido si se atiende a todo el planteamiento teórico previo pues, si bien Reciprocidad parece suponer creencias negativas frente al voluntariado, esta dimensión confirma la percepción de aquel como un tipo de actividad donde también pueden obtenerse beneficios personales y no sólo costos implicados. La propuesta de intercambio recíproco está presente en la teoría funcionalista. En este sentido, los resultados son consistentes con investigaciones que observaron razones altruistas y egoístas para la participación voluntaria (Schugurensky & Mündel, 2005; Steen, 2006; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997). Se sugiere, de todos modos, una revisión de la formulación de los ítems, tanto de Reciprocidad como de Empoderamiento, así como acrecentar otros nuevos y más específicos, a fin de optimizar la dirección de la evaluación del constructo subyacente.

Implicaciones: La EAFV fue creada ante la necesidad de un instrumento que se adecuara a evaluar las actitudes frente al voluntariado a partir de las creencias que los estudiantes universitarios sustentan en relación con ese objeto de actitud. Esta escala puede ser considerada como un aporte que contribuye a la construcción del conocimiento en torno al voluntariado, con utilidad práctica para la investigación futura no sólo en contextos académicos sino también en otros ámbitos más diversos. Ante la existencia de instrumentos que comúnmente indagan sobre las motivaciones para el voluntariado y son direccionados exclusivamente hacia tal tipo de población, la EAFV ofrece posibilidades de administrarse a poblaciones más heterogéneas, donde la experiencia de voluntariado no es determinante. Examinar, por tanto, las creencias de las personas en torno al voluntariado, independientemente de tener o no experiencia, puede aportar información valiosa en relación al modo cómo los sujetos perciben la acción voluntaria y a los posibles motivos por los cuales podrían no implicarse. Este conocimiento sobre tales creencias aportará herramientas teóricas sustantivas para pensar, desde los espacios académicos, nuevas estrategias de promoción para la participación voluntaria de los jóvenes universitarios.

7.2.3. Tercer núcleo conclusivo: acerca de variables que explican las creencias motivacionales

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Caracterizar las variaciones de la motivación de los estudiantes universitarios, específicamente, al nivel de las creencias motivacionales, considerando el efecto de variables sociodemográficas y académicas.

Fueron realizados diferentes tipos de análisis estadísticos (test *t*, ANOVA, r_p) a fin de conocer cómo variaba la motivación de los estudiantes considerando el efecto de factores sociodemográficos como la edad, el sexo, y de variables académicas como la facultad y el rendimiento académico. De los análisis realizados y luego de discutidos los resultados, las principales conclusiones que responden a este objetivo planteado se consignan a continuación.

El estudio de las relaciones de las creencias motivacionales con la edad es abordado, generalmente, desde una perspectiva evolutiva, centrada especialmente en los cambios que aquellas adoptan según la fase de desarrollo de los sujetos, y se ha focalizado en alumnos de preescolar, primaria y secundaria (Eccles & Harold, 1992; Shell, Colvin y Bruning, 1995, en Wigfield et al., 2006; al Wigfield & Eccles, 1992;

Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). Se observa, sin embargo, que esta relación no ha sido muy explorada en estudiantes universitarios, lo cual justifica la ausencia de referencias más específicas. En lo que respecta a los resultados de esta investigación, sí se han encontrado relaciones positivas entre la edad y las creencias motivacionales, y en este sentido puede afirmarse que los sujetos mayores están más intrínsecamente motivados y manifiestan niveles superiores de autoeficacia, en relación con los estudiantes más jóvenes. Se puede pensar que el nivel de motivación de los estudiantes mayores está vinculado al sentido de responsabilidad y agencialidad con su propio aprendizaje y con el valor personal y social que implica cursar una carrera universitaria, dadas las escasas posibilidades de acceso a ese tipo de formación en los tiempos que corren. Ello parece estimular en los sujetos mayores una implicación con las actividades académicas, las cuales, a su vez, proporcionan espacios de experiencia y de maestría, y contribuyen a la potenciación de la confianza en sus propias capacidades para resolverlas con éxito.

Implicaciones: Estos resultados sugieren la necesidad de resignificar las prácticas en los centros educativos, de modo de promover creencias motivacionales más positivas en los estudiantes universitarios, y diseñar estrategias de formación que busquen potenciar, especialmente en los sujetos más jóvenes, el desarrollo de creencias fuertes de autoeficacia y la adopción por una orientación a metas intrínsecas. Si bien algunos autores han planteado que los individuos pueden adoptar múltiples metas (Pintrich, 2000; Valle Arias et al., 2010) y que una orientación inicial a metas extrínsecas puede adquirir, luego, características de la motivación intrínseca (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2006), los investigadores apoyan los argumentos de que las creencias motivacionales más adaptativas son componentes claves para el éxito académico de los estudiantes de Educación Superior (Pajares & Schunk, 2002; Pintrich et al., 1991, 1993).

La facultad (Ciencias y Humanidades) no pudo considerarse como variable diferenciadora en los resultados sobre las creencias motivacionales, a ser estudiadas en simultáneo con el sexo de los sujetos. Sin embargo, las creencias en torno al componente de expectativa (autoeficacia y locus de control) fueron superiores para los estudiantes de sexo masculino. Estos resultados encuentran apoyo empírico en otras investigaciones algo circundantes, desarrolladas con sujetos de nivel secundario (Pintrich & De Groot, 1990^a; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) y universitario (Lynch, 2010), pero son contrarios a otros que destacan la preeminencia del sexo femenino (Al

Khatib, 2010; Rinaudo, Barrera, & Donolo, 1997; Yurtseven, Altun, & Aydin, 2013). Ello sugiere la necesidad de profundizar más sobre los condicionantes de estas diferencias y contradicciones encontradas en la investigación, a partir de su abordaje en nuevos estudios que contemplen y controlen otras variables intervinientes que podrían estar afectando esta relación en función del sexo de los individuos.

Implicaciones: Los resultados apuntan a la necesidad de conocer y comprender la naturaleza de las diferencias según el sexo en los distintos centros de formación, a fin de que los actores institucionales puedan replantearse y resignificar algunas prácticas educativas que podrían estar favoreciendo la formación de creencias estereotipadas, y desarrollar programas de intervención que contribuyan a aminorar estas diferencias, promoviendo el fortalecimiento de creencias positivas en torno a las expectativas personales, especialmente, en las mujeres.

El interés por la relación entre las creencias motivacionales y el rendimiento de los estudiantes se fundamenta en la hipótesis de que tales creencias representan fuerzas importantes en la motivación y pueden predecir el éxito académico (Pajares & Schunk, 2002; Pintrich et al., 1993). De acuerdo con la teoría socio-cognitiva de Bandura (2001), las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades son elementos críticos del comportamiento humano y de la motivación. Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto el poder predictivo de la motivación intrínseca y de las creencias de autoeficacia sobre el rendimiento académico de los sujetos, pues los estudiantes con elevada autoeficacia y motivados intrínsecamente son los que cuentan con mejores promedios académicos. Estos hallazgos reciben apoyo empírico de otras investigaciones desarrolladas con alumnos de secundario (Bandura et al., 1996; Khezri azar et al., 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) y también con estudiantes universitarios (Al Khatib, 2010; Lynch, 2010; Palos et al., 2011; Valle Arias et al., 2010). De acuerdo con esto, la motivación intrínseca tiene un efecto significativo sobre el rendimiento; los estudiantes con un elevado rendimiento académico manifiestan una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades para hacer frente a diversas situaciones y tareas de aprendizaje.

Existe un consenso general entre los investigadores con relación a pensar que el desarrollo y sustento de creencias motivacionales más adaptativas constituyen factores claves del éxito académico, debido a su influencia positiva sobre el desempeño de los estudiantes y sobre sus logros académicos (Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2010; Buehl & Alexander, 2009; Pajares & Schunk, 2002; Pintrich et al., 1991, 1993; Wigfield et al.,

2006). Los resultados de esta investigación se encuentran en sintonía con ese consenso general ya que proporcionan evidencia empírica, válida y relevante, para considerar los componentes de expectativa y de valor de la motivación, y su relación con el rendimiento académico en contextos de Educación Superior. La implicación de los estudiantes universitarios con las actividades académicas está estrechamente vinculada a las creencias en torno a sus propias capacidades para resolverlas exitosamente, y a las creencias respecto del valor intrínseco que los motiva a realizarlas. Se argumenta que las creencias de autoeficacia ejercen una influencia significativa sobre la elección del curso de acción, sobre el establecimiento de metas, sobre el esfuerzo y la persistencia que los estudiantes colocan para alcanzar los objetivos que se planteen (Berger, 2012; Cavaco, Chettiar, & Bates, 2003; Pajares & Schunk, 2002; Pintrich & Schunk, 2006; Schunk & Meece, 2006; Taveira, 2013).

Implicaciones: En virtud de lo expuesto y atendiendo a las relaciones positivas entre las creencias motivacionales y el éxito académico, sería importante que desde los espacios universitarios se desarrollen estrategias destinadas a potenciar y promover la formación de este tipo de creencias en los estudiantes. Una cuestión que aparece como indisociable tiene que ver con las características intrínsecas de las tareas académicas, las cuales, dotadas de valor, sentido y significado, deben desafiar las capacidades de los jóvenes, e incentivar su curiosidad e interés, promoviendo un compromiso cognitivo que redunde en el aprendizaje. Como fue señalado en la introducción, una posible estrategia para dotar a las tareas académicas de valor y significado puede estar asociada al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio o voluntariado universitario, haciendo especial hincapié en la vinculación de los objetivos pedagógicos con objetivos solidarios (Tapia, 2006). Una tarea, así definida, puede presentarse como una fuente potencial de motivación para los jóvenes universitarios, quienes se sentirían desafiados a aprender de, para y con la comunidad local. Diversos investigadores subrayan los efectos positivos que puede tener este tipo de participación sobre el rendimiento académico, sobre la motivación y sobre las diferentes vivencias y exigencias propias de la vida académica (Crone, 2013; Eccles & Barber, 1999; Figueira, Marques-Pinto, & Lima, 2001; Heitor & Veiga, 2010; Martínez-Odría, 2007; Moely et al., 2002; Ferrer et al., 2011; Ruiz-Danegger & Ortiz, 2009; Tapia, 2006).

7.2.4. Cuarto núcleo conclusivo: acerca de ser o no ser estudiante voluntario

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Identificar las diferencias en las creencias motivacionales y en las actitudes frente al voluntariado entre alumnos voluntarios y no voluntarios.

Con base en las referencias previas, interesó conocer cómo la experiencia de voluntariado actuaba sobre la motivación de los sujetos, y si tal experiencia en prácticas voluntarias podía considerarse como un factor diferenciador de las creencias motivacionales de los estudiantes universitarios implicados en la investigación.

Cabe aclarar que las diferencias en las actitudes frente al voluntariado serán referidas más adelante, cuando se aborden los efectos de la experiencia de voluntariado y de las creencias motivacionales sobre estas mismas actitudes.

En función de la experiencia, fueron definidos tres grupos: voluntarios activos (14.5%) alude a los jóvenes con estatuto de voluntarios en alguna organización; voluntarios inactivos (47%) agrupa a los estudiantes que fueron voluntarios en el pasado, pero que ya no lo son; y no voluntarios (38.5%) refiere a los sujetos que nunca participaron en actividades voluntarias. Se destaca que, en coherencia con los estudios que informaron bajas tasas de voluntariado en Portugal (Delicado, 2002, 2003; GHK, 2010; INE, 2013; OIT, 2011), las características de la muestra en relación con la práctica de voluntariado corroboran y confirman esta misma información.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las creencias motivacionales de estudiantes voluntarios activos (autoeficacia, valor de la tarea, motivación intrínseca y también extrínseca y locus de control) son superiores a las creencias de los otros dos grupos en comparación, y las creencias de los no voluntarios adquieren, también, puntuaciones inferiores a las de los voluntarios inactivos. Más específicamente, las diferencias son significativas entre los voluntarios activos y los no voluntarios al nivel de sus creencias del valor de la tarea. Estos resultados pueden apoyarse en otros estudios empíricos que observaron que entre estudiantes voluntarios y no voluntarios, los primeros presentan mayor motivación intrínseca y valoración hacia las tareas académicas (Crone, 2013; Johnson et al., 1998; Moely et al, 2002).

El enfoque funcionalista del voluntariado (Clary et al., 1998) plantea que los sujetos son voluntarios por motivos diferenciados y que el sustento de tal actividad por períodos largos de tiempo depende del grado de ajuste entre la actividad y las

motivaciones o necesidades del individuo. De acuerdo con ello, los voluntarios son conscientes de las razones y justificaciones por las cuales participan en voluntariado, toman decisiones deliberadas y actúan en consecuencia a fin de alcanzar los objetivos que se proponen (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005). Se piensa que esta autodeterminación, como característica identitaria de los voluntarios, puede reflejarse también en otros ámbitos más específicos como el universitario donde, más allá de que el nivel de autonomía en relación con la elección de las tareas académicas no sea muy amplio (Pintrich & Schunk, 2006), los estudiantes tienen la posibilidad de decidir el modo en cómo serán resueltas y ello dependerá tanto de la confianza en sus capacidades para llevarlas a cabo con éxito, como del valor y del significado que cada uno le atribuya.

Implicaciones: Si se considera que del mismo modo en que los sujetos ponderan unas actividades sobre otras en función de sus necesidades personales para participar en voluntariado, las experiencias de aprendizaje académico en la universidad podrían ser más positivas si se otorgase a los sujetos la posibilidad de optar por las actividades que quieran realizar, o hacerlos partícipes de su planificación, ejecución y evaluación, de modo de promover una implicación más comprometida con los aprendizajes académicos.

7.2.5. Quinto núcleo conclusivo: acerca de las variables que explican actitudes frente al voluntariado

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Caracterizar las actitudes de los estudiantes frente al voluntariado, considerando el efecto de variables sociodemográficas.

Para la consecución de este objetivo, se han implementado análisis estadísticos (test *t*, ANOVA, r_p) a fin de caracterizar las actitudes de los estudiantes considerando el efecto de variables tales como la edad, el sexo, los antecedentes voluntarios en la familia y la facultad. A continuación se presentan las principales conclusiones derivadas de los análisis y de la discusión de los resultados.

Si se considera que una persona reúne mayores probabilidades de comportarse altruistamente cuando más elevado es su nivel de desarrollo socio-cognitivo (Lourenço, 1988), se puede argumentar que existen cambios evolutivos y cualitativos en las motivaciones subyacentes a la conducta voluntaria, en función de la edad de los sujetos. Los resultados que giran en torno a las relaciones entre las actitudes frente al

voluntariado y la edad, se revelaron significativos y negativos para las funciones Desarrollo Profesional y Protección. Ambas son evaluadas favorablemente los estudiantes más jóvenes.

Diversos investigadores encontraron, también, esta relación entre edad y Desarrollo Profesional, y argumentaron que los individuos más jóvenes tienden a priorizar y valorar objetivos orientados a optimizar su futuro profesional (Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Esmond & Dunlop, 2004; Ferreira, Proença, & Proença, 2011; Holdsworth, 2010; Okun, Barr, & Herzog, 1998; Okun & Schultz, 2003). La preocupación de estos sujetos puede estar vinculada a la necesidad de forjar una identidad profesional y, en tal sentido tiene lógica que valoren al voluntariado como un tipo de “actividad puente” para una futura inserción en el mercado de trabajo, una actividad donde la adquisición de la experiencia pre-profesional podría contribuir a cimentar su futuro. Los datos también refuerzan la idea de que esta funcionalidad del voluntariado no es valorada como importante para los estudiantes mayores, quienes ya no invertirían tiempo ni energías en la adquisición de experiencias vinculadas con la carrera profesional, sino que priorizarían otro tipo de necesidades (Clary et al., 1998; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Holdsworth, 2010; Okun & Schultz, 2003).

Respecto de la relación negativa entre edad y la dimensión Protección, los resultados no son consistentes con los de otros estudios (Dávila & Díaz-Morales, 2009), por lo cual se sugiere examinar esta misma relación en futuras investigaciones, a fin de profundizar en la explicación de estas inconsistencias encontradas. Sin embargo se destaca que los alumnos novatos que participaron de este trabajo se muestran a favor de Protección como un atributo funcional relevante, según el cual la actividad de voluntariado es percibida como un espacio que puede ofrecer seguridad y protección para quienes se sienten solos, deprimidos, ansiosos, o para quienes no consiguen lidiar con características negativas de su propia personalidad (Clary et al., 1998).

La edad puede ser considerada como un predictor significativo de las actitudes de los estudiantes, especialmente en relación con aquellas funcionalidades del voluntariado de naturaleza más extrínseca, como la valoración de la actividad porque sirve a los fines del fortalecimiento de una carrera profesional, o como espacio de protección individual, en los sujetos más jóvenes.

El sexo y la facultad fueron variables que posibilitaron explorar las actitudes de los estudiantes frente al voluntariado, y su interés fue derivado de dos presupuestos

generales. El primero vinculado a los roles sociales estereotipados, los cuales imprimen un significado femenino o masculino sobre determinados comportamientos (Nogueira & Saavedra, 2007) y, al respecto, uno de ellos refiere a pensar que las mujeres tienen una mayor predisposición para adoptar conductas prosociales, altruistas o voluntarias, comparadas con los hombres. El segundo presupuesto gira en torno a cómo determinadas áreas del conocimiento (Ciencias, Humanidades) pueden configurar la participación y valoración que los estudiantes realizan sobre diferentes actividades. En este sentido, algunos autores plantean que los estudiantes de humanidades y ciencias sociales, tienen generalmente una mayor predisposición para involucrarse en actividades de voluntariado (Moely et al., 2002).

Los resultados del presente estudio permiten ver que, en general, las mujeres realizaron una valoración más positiva sobre las funciones del voluntariado, comparadas con los hombres. Específicamente, éstas se diferencian de los hombres en la función para la Expresión de Valores, y los hombres superan a las mujeres en las creencias en torno a la Relativización. Consistentes con otros estudios (Caprara & Steca, 2007; Nickell, 1998; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000), los resultados destacan la preeminencia del sexo femenino sobre el sexo masculino en lo que respecta a actitudes más favorables frente al voluntariado y a actitudes de genuina preocupación por los demás, manifestada en la percepción del voluntariado como espacio para expresar valores personales relacionados con el altruismo.

Las diferencias en torno a las creencias sobre Empoderamiento parecieran introducir una contradicción si se atiende al hecho de que son los mismos sujetos con mayores creencias de relativización quienes evalúan favorablemente esta dimensión, y que ambas –relativización y empoderamiento– postulan creencias contrapuestas sobre el voluntariado como objeto de actitud. Estos resultados sugieren que, si bien los hombres sustentan creencias negativas sobre el voluntariado (creencias que pueden haberse derivado de experiencias voluntarias irrelevantes o de la influencia negativa de familiares y amigos), consideran que el voluntariado posee un objetivo instrumental y que debe servir a los fines de empoderar a los sujetos que reciben los beneficios de la acción voluntaria. En este sentido, se propone tal contradicción, saca a la luz cuestiones importantes en torno al deber ser de la acción voluntaria, y conduce a pensar que si bien actualmente “no es”, el voluntariado “debería ser...”.

De acuerdo con algunos autores, los antecedentes voluntarios en la familia, la observación de modelos parentales o de otros referentes sociales significativos, pueden

afectar la decisión de un individuo para participar en actividades de voluntariado (Bekkers, 2005, 2007; Eccles, 1983, 1993; Clerkin, Paynter, & Taylor, 2009; Francis, 2011; Law & Shek, 2009; Marta, Pozzi, & Marzana, 2010; Meece, Glienke, & Burg, 2006; Snyder & Omoto, 2008). Esta es la razón que llevó a la consideración de los antecedentes voluntarios como otro posible predictor de las actitudes de los estudiantes universitarios frente al voluntariado. Los resultados de la investigación permiten observar que los estudiantes con antecedentes voluntarios (padres, hermanos, parientes, amigos cercanos) muestran una actitud más favorable sobre los atributos del voluntariado como actividad para el ajuste social, para el desarrollo de una carrera profesional y para la expresión de valores prosociales. La evidencia empírica aportada por Francis (2011), apoya los resultados encontrados en Ajuste Social y ambos refuerzan la idea de que las funciones sociales y las normas de los referentes primarios de socialización, pueden considerarse factores centrales en la adopción de una conducta voluntaria, ya que ésta posibilita al individuo el ajuste a las normas familiares, en la medida en que la práctica de voluntariado represente un valor agregado para ese grupo familiar (Clary et al., Clary & Snyder, 2000). La observación directa o indirecta de estos modelos sociales permite la adquisición de competencias complejas relacionadas con los códigos y las normas sociales y culturales (Bandura, 2001; Fontaine, 2005; Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Taveira, 2013). En este sentido, la actividad voluntaria se erige como una forma potencial para adquirir estas competencias y para ajustarse a las normas de los grupos sociales de referencia, razón que permite comprender por qué los estudiantes universitarios que cuentan con antecedentes voluntarios en el seno familiar, otorgan un valor significativo a esta función del voluntariado, en relación con los estudiantes sin antecedentes.

Law y Shek (2009) han denominado “influencia familiar positiva” a la participación de la familia en actividades voluntarias, al sostenimiento de creencias más bien positivas respecto del voluntariado, al apoyo que padres y parientes brindan cuando una persona decide participar en voluntariado. Todas estas cuestiones no sólo pueden afectar la participación voluntaria, sino que también pueden influenciar las creencias personales del estudiante sobre el voluntariado. En este sentido, si la concepción de la familia es favorable, es decir, si los miembros del grupo familiar consideraran que la actividad voluntaria sirve a los fines de promover y desarrollar valores y actitudes prosociales y de responsabilidad por los demás, si asumen que cada individuo tiene una deber cívico con la sociedad y con los más necesitados y que la participación voluntaria

contribuye al mejoramiento de la sociedad, todas estas percepciones –sustentadas en valores, y que se transmiten de generación en generación– pueden tener un efecto significativo sobre las creencias de los individuos, quienes internalizando los valores personales, sociales y culturales del grupo familiar, tenderán a sustentar valores altruistas más fuertes y a asumir una mayor responsabilidad por la sociedad y por el cuidado del otro, otorgando relevancia al voluntariado como un ámbito para la libre expresión de esos valores personales/familiares. Las diferencias encontradas en Expresión de Valores, favorables al grupo con antecedentes voluntarios, son consistentes con otros estudios (Bekkers, 2005; Grönlund et al., 2011) y también están relacionadas con las diferencias halladas en torno a las creencias de Empoderamiento.

Respecto a la función del voluntariado para el fortalecimiento de la carrera profesional, los estudiantes universitarios con antecedentes voluntarios otorgan un valor elevado a esta función por las posibilidades que suscita la acción voluntaria para acceder a las redes de movilización social y profesional (Schugurensky & Mündel, 2005), las cuales pudieron haber sido observadas en la experiencia de otros familiares voluntarios, vinculadas al logro de un puesto de trabajo remunerado como consecuencia de su participación en un determinado proyecto de voluntariado, al establecimiento de contactos profesionales que pueden haber contribuido, también, a tal logro, o a la consideración, por parte de algunos empleadores, de la experiencia voluntaria como un valor agregado a la formación personal, social y ciudadana de los individuos (Gonçalves, 2012). Todas estas cuestiones pueden afectar la valoración que los estudiantes realizan del voluntariado, por la incidencia positiva que tienen sobre la formación de sus creencias en torno a tal objeto.

Implicaciones: Es importante que desde los espacios universitarios sean contempladas las creencias sobre el voluntariado de acuerdo a cómo fueron definidas según la edad, el sexo, la facultad y los antecedentes familiares, a fin de delinear estrategias de promoción que atiendan a las diferencias emanadas de estos análisis y que busquen su atenuación. En tal sentido, si el voluntariado, como espacio para fortalecer y definir un perfil y una carrera profesional, es valorado mayoritariamente por los estudiantes más jóvenes y por aquellos que recibieron una influencia familiar positiva, las estrategias deberían vincularse a la ampliación del conocimiento sobre las posibilidades reales que la práctica voluntaria puede ofrecer para la formación, para la experiencia y para el diseño del propio futuro profesional. Y sobre ello tiene especial incidencia el tipo de actividad voluntaria que se ofrezca, pues si el estudiante cursa una

carrera universitaria vinculada a la informática, el atractivo por una actividad centrada en la visita a hogares de ancianos o a centros educativos donde concurren niños con necesidades especiales, se vería probablemente reducido. Diferente al caso de una tarea voluntaria donde el estudiante pueda proyectar su actividad profesional futura, diseñando y aplicando, por ejemplo, algún *software* interactivo que posibilite a los sujetos receptores de la acción voluntaria, potenciar sus capacidades y enriquecer su formación. Esto mismo puede servir a los fines de aminorar las diferencias de sexo respecto a las creencias sobre el voluntariado y desmitificar las ideas que giran en torno a una mayor predisposición de las mujeres para involucrarse en este tipo de actividades sólo porque son más bondadosas y a una mayor aversión por parte de los hombres para su participación.

Todo esto sugiere que los voluntariados universitarios deberían organizarse en función de estas valoraciones y considerar las diferencias encontradas de acuerdo a las características sociodemográficas de los sujetos en el planteamiento de sus proyectos. La oferta debería ser amplia y responder a cada una de estas cuestiones consignadas, si se pretende propiciar actitudes de participación voluntaria en los estudiantes universitarios.

7.2.6. Sexto núcleo conclusivo: acerca de las relaciones exploradas entre las creencias motivacionales y las actitudes frente al voluntariado

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Estudiar las diferencias en los resultados obtenidos en las actitudes frente al voluntariado, considerando las creencias motivacionales y, simultáneamente, el efecto de variables sociodemográficas y académicas.

Para la consecución de este objetivo, se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza de las actitudes frente al voluntariado (en las dimensiones del QAFFV y también de la EAFV), teniendo en cuenta el efecto producido por el año que frecuenta y por la experiencia de voluntariado, considerados en simultáneo con cada una de las creencias motivacionales. Las principales conclusiones que se derivaron de esos análisis son consignadas a continuación.

Respecto de los resultados obtenidos, éstos permiten observar que, en general, la valoración que los estudiantes realizan sobre las funciones del voluntariado depende, fuertemente, de la experiencia y práctica de voluntariado y de sus creencias motivacionales; sin embargo, el año que frecuenta no fue identificado como una

variable diferenciadora, aunque posibilitó un conocimiento más próximo de los grupos donde fueron identificadas las diferencias en función de la motivación.

Se destaca que los estudiantes voluntarios que manifestaron creencias motivacionales consistentes, vinculadas a niveles elevados de autoeficacia y locus de control, valor de la tarea, orientación a metas intrínsecas y, también, extrínsecas, se inclinaron más por la valoración de un número mayor de características funcionales y creencias positivas frente al voluntariado, en relación con los estudiantes no voluntarios. Por otro lado, los sujetos con niveles motivacionales inferiores se diferenciaron según la experiencia de voluntariado y, al respecto, las funciones fueron altamente valoradas por los individuos que, aunque poco motivados, participaban en actividades de voluntariado. De acuerdo con ello, es posible pensar que tanto la experiencia como las creencias motivacionales pueden afectar la evaluación que los individuos efectúan sobre el voluntariado, especialmente caracterizado por sus atributos funcionales.

Más específicamente, se argumenta que los estudiantes con experiencia de voluntariado, los que sustentan niveles altos de motivación intrínseca y de valor de las tareas académicas, y los alumnos que cursan los últimos años de una carrera universitaria, tienden a realizar una evaluación más favorable sobre las funciones Comprensión, Ajuste Social, Realización Personal y Expresión de Valores, y sobre las creencias en torno a la Universalidad del voluntariado. El análisis planteado es coherente con los aportes previos desarrollados por otros autores (Bruyere & Rappe, 2007; Crone, 2013; Figueira et al., 2013; Finkelstien, 2009; Francis, 2011; Holdsworth, 2010; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Johnson et al., 1998; Nickell, 1998; Okun & Schultz, 2003; Warburton et al., 2001) y permite subrayar que la experiencia de voluntariado no sólo fortalece la motivación intrínseca y una mayor valoración de las tareas, sino que además resalta la importancia que la participación comunitaria puede tener para la motivación académica de los sujetos, particularmente de los estudiantes universitarios.

La experiencia de voluntariado puede propiciar creencias positivas sobre ese mismo objeto, como fue constatado por los resultados de esta investigación. No obstante, de la participación en voluntariado pueden derivarse, también, experiencias desagradables, las cuales podrían conducir a la formación y al sustento de creencias más negativas. De hecho, no sólo los estudiantes sin experiencia de voluntariado, sino también aquellos que realizaron voluntariado sólo en el pasado, destacaron más las creencias en torno a la relativización de la acción voluntaria. Desde los aportes teóricos

de Law y Shek (2011) y considerando los resultados de esta investigación, se sostiene que las vivencias que atañen a la acción voluntaria pueden crear una impresión negativa y afectar las creencias y actitudes de los individuos frente a dicha actividad, ocasionando, en la mayoría de los casos, una abstención a participar.

En conformidad con la literatura consultada, existen diferencias destacadas en las formas en que la conducta voluntaria se desenvuelve durante el ciclo de vida (Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila & Díaz-Morales, 2009; Okun & Schultz, 2003; Snyder & Omoto, 2008). En este sentido, cuanto más elevado es el nivel de desarrollo socio-cognitivo de una persona, mayores son las probabilidades de que asuma un comportamiento altruista (Lourenço, 1988). Desde esta investigación, y atendiendo a los aportes de la literatura revisada, se refuerza la idea de que existen cambios evolutivos y cualitativos en las motivaciones y actitudes subyacentes a la conducta voluntaria de acuerdo con el nivel de desarrollo de los individuos. En virtud de considerar los resultados obtenidos, cuanto mayor es el desenvolvimiento social y cognitivo de los estudiantes, más positiva es la evaluación que realizan sobre el voluntariado y los atributos que lo caracterizan.

En contraposición, los estudiantes novatos atribuyen al ejercicio del voluntariado una función vinculada al desarrollo profesional. De acuerdo con algunos autores la participación de los estudiantes en actividades voluntarias busca responder, a menudo, a las demandas de la sociedad que exige la construcción de una carrera profesional y la formación de individuos calificados para asumir las futuras tareas gubernamentales y sociales (Grönlund, et al., 2011). Es pertinente destacar que esta concepción sobre el voluntariado en esta investigación, no es considerada como una disfunción; por el contrario, responde al resultado de las especificidades del alumnado, asociadas al deseo de encontrar, en la actividad voluntaria, reciprocidad.

Implicaciones: Considerando la relevancia que la experiencia de voluntariado puede tener sobre la formación de creencias positivas y negativas sobre ese mismo objeto, es fundamental que las organizaciones que promueven el voluntariado dentro de la universidad, propicien espacios de evaluación y reflexión en torno a la práctica desarrollada, a fin de que el estudiante voluntario pueda verbalizar sus experiencias, potenciar las positivas y sobrellevar, acompañado por los otros, aquellas vivencias que pudieran presentarse como negativas. De este modo, analizando los aspectos concernientes a este tipo de experiencias, el voluntario y la organización, podrán repensar sus prácticas y buscar las formas de optimizarlas en vistas de que se

transformen en actividades significativas para el estudiante. Para ello, también es necesario atender a las valoraciones realizadas por los estudiantes respecto de las funciones del voluntariado y propiciar oportunidades de voluntariado universitario articuladas a las áreas de interés y motivación de los individuos.

7.2.7. Séptimo núcleo conclusivo: acerca de los elementos para promover el voluntariado en la Universidad

Este núcleo responde al siguiente objetivo específico de investigación:

Reconocer elementos que permitan pensar y definir nuevas líneas de actuación e investigación para la promoción del voluntariado en instituciones de Educación Superior.

Cuando se inició este trabajo de investigación, el factor que motivó su desarrollo estaba vinculado a la necesidad de comprender por qué, de acuerdo con los informes provistos por organismos nacionales e internacionales (Delicado, 2002, 2003; ENTRAJUDA, 2011; INE, 2011, 2013; OEFP, 2008; PROACT, 2012; VNU, 2011; TNS Opinion & Social, 2011), la participación de la juventud en proyectos o actividades de voluntariado es tan escasa en Portugal. Interesó especialmente indagar a estudiantes de Educación Superior sabiendo que desde algunos espacios universitarios se promovían proyectos de voluntariado, y que de acuerdo con la literatura revisada, la participación en proyectos de tales características podía tener efectos importantes sobre la motivación académica de los alumnos (Crone, 2013; Eccles & Barber, 1999; Moely et al., 2002; Parker et al., 2009; Schugurensky, Slade, & Luo, 2005). Frente a este panorama fueron definidos dos planteos hipotéticos iniciales, descriptos en el capítulo introductorio. El primero vinculado a la responsabilidad de los organismos, asociaciones y otros estamentos universitarios encargados del desarrollo de estos proyectos, y a la falta de adecuación de tales en función de las necesidades y motivaciones de los estudiantes. Dicho de otro modo, desde una postura extrínseca al individuo, se responsabilizaba a la Universidad por no ofrecer espacios de prácticas voluntarias que sean motivantes y adecuadas a los intereses del estudiantado. Siendo así, esta falta de adecuación podía ser considerada como una posible razón que explicara la escasa participación juvenil en voluntariado.

El segundo planteo hipotético aludía a una visión más intrínseca al sujeto, a partir de la cual se podía explicar la falta de implicación voluntaria de acuerdo con las creencias y las actitudes individuales frente al fenómeno voluntario. En otras palabras,

si las creencias en torno a la acción voluntaria eran más negativas que positivas, la no participación podía estar vinculada, justamente, con la fuerza de tales creencias. Se optó por explorar esta segunda hipótesis por la influencia que las creencias, los sentimientos y los pensamientos de los sujetos tienen sobre su comportamiento y su motivación (Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 2006) y porque la motivación, desde una perspectiva funcional, refiere a la búsqueda agencial de objetivos y fines significativos para el individuo, los cuales podrán variar en función del valor otorgado a una actividad específica (Clary et al., 1998). Si se considera que los valores y las actitudes son variables importantes en la comprensión de la acción en general, cuanto mayores sean los valores o más positiva sea la actitud hacia una actividad, mayor será el nivel de participación o de acción (García-Valiñas, Macintyre, & Torgler, 2012).

Fue preciso, entonces, profundizar en el conocimiento acerca de las creencias y actitudes de los jóvenes universitarios en torno al voluntariado para comprender cuáles son las necesidades que ellos tienen y de qué modo esas necesidades podrían ser satisfechas mediante la acción voluntaria, a fin de que, prospectivamente, los responsables de los voluntariados en la Universidad puedan atender a estas cuestiones y buscar formas de ofrecer actividades que estén integradas a las necesidades de los estudiantes, y de esa manera promover una mayor participación.

En una mirada retrospectiva se puede destacar que, en general, la valoración que los estudiantes universitarios realizan sobre el voluntariado es positiva, como también lo es la influencia de la experiencia voluntaria sobre la motivación académica de los estudiantes. En relación con los atributos funcionales, éstos fueron ampliamente reconocidos por los individuos, confirmando que en la actividad voluntaria pueden ser satisfechas las necesidades de aprendizaje, de ajuste a las normas sociales y familiares, de desarrollo profesional, de realización personal y de expresión de valores, tanto como necesidades de seguridad y protección. La evaluación de estas características fue variable atendiendo a factores de naturaleza contextual y personal. En cuanto a las creencias negativas y positivas, se destaca, sobre todo, una mayor relativización del voluntariado por parte de los estudiantes sin experiencia en prácticas voluntarias. De allí la necesidad de promover una mayor participación en este tipo de actividades en los contextos universitarios.

Sobre la base de todo lo expuesto, de los análisis efectuados, de las discusiones y de las conclusiones elaboradas, y frente al problema de origen vinculado a la escasa participación de la población juvenil en actividades de voluntariado, restaría explorar la

primera hipótesis de respuesta posible, y reflexionar en torno a las prácticas que se desarrollan en el intramuros universitario. Esto porque, si bien las universidades cuentan con iniciativas de voluntariado, no siempre los fines de la acción voluntaria se vinculan con los contenidos académicos, quedando relegada, muchas veces, a una acción de tipo asistencialista. Sin desmerecer ni restarle importancia y valor al voluntariado con estas características, se sostiene que en contextos universitarios la fuerza voluntaria que existe en los estudiantes debería potenciarse y explorarse bajo nuevas formas de voluntariado. Y una de ellas podría ser mediante la orientación de los objetivos del voluntariado universitario no sólo hacia fines asistenciales, sino y sobre todo, hacia fines más académicos, propiciando prácticas voluntarias donde los individuos sean capaces de recrear y fortalecer sus conocimientos, poniéndolos al servicio de una causa social.

En la perspectiva de esta investigación se asume que el aprendizaje-servicio (*service-learning*) representa una propuesta pedagógica que puede aportar al enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, tanto como a la promoción del voluntariado en contextos universitarios. El aprendizaje-servicio, que integra contenidos académicos y actividades solidarias en el ámbito de voluntariado, contribuye de un modo significativo al aprendizaje de los estudiantes, ya que éste se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, que motiva a los estudiantes a intervenir para mejorarlo, incorporando a los objetivos de formación universitaria, nuevos objetivos que vinculen la actividad académica con la formación ciudadana (Hallú, 2007; Nicholls & Schimmel, 2012; Martínez, 2008; Tapia, 2006; Prasertsang, Nuangchalem, & Pumipuntu, 2013). Se construyen, de este modo, las condiciones objetivas para que el alumno se implique en la tarea y asuma un compromiso cognitivo que redunde en el desarrollo de una actitud positiva frente al aprendizaje y, también, frente al voluntariado (Arias & Tarzibachi, 2007; Huertas & Agudo, 2003; Huertas, 2006, 2009; Nicholls, 2010; Pintrich & Schunk, 2006; Tapia, 2006). En concordancia con la literatura revisada, se propone que el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en contextos universitarios tendría efectos positivos en la formación de actitudes favorables frente al voluntariado y actuaría como fuerte predictor de la implicación futura de los estudiantes en tareas voluntarias (Crone, 2013; Nicholls & Schimmel, 2012; Stukas, Clary, & Snyder, 1999).

La construcción y reconstrucción del conocimiento en la universidad es un mandato instituyente que caracteriza a los voluntariados universitarios, distinguiéndolos de los que se realizan a partir de otros ámbitos sociales o culturales (Ruiz-Danegger &

Ortiz, 2009). El aprendizaje-servicio puede realizar aportes significativos y válidos en los aprendizajes académicos y en el desarrollo de competencias y habilidades transversales, apostando por una formación integral de la persona humana y, como corolario, aprender en y con la comunidad (Crone, 2013; Nicholls & Schimmel, 2012; Martínez, 2008; Moely et al., 2002; Tapia, 2006; Prasertsang, Nuangchalem, & Pumipuntu, 2013; Shiarella, McCarthy, & Tucker, 2000).

Es pertinente destacar que el aprendizaje-servicio, desplegado dentro del espacio curricular, exige la participación de los actores universitarios involucrados: el docente a cargo de la asignatura, el grupo de estudiantes, otros docentes en el caso de un proyecto interdisciplinar. Esta concepción se aparta de la función de mediación que la mayoría de las universidades adopta en relación con las actividades de voluntariado. En este sentido, en contexto portugués, pueden encontrarse varias iniciativas universitarias que tienen por objetivo mediar entre las organizaciones voluntarias y los estudiantes universitarios, de modo que los sujetos que buscan involucrarse en prácticas de voluntariado pueden recurrir a determinadas organizaciones promotoras dentro de la Universidad (asociaciones de estudiantes, gabinete de apoyo), donde posteriormente serán contactados con alguna organización específica que esté reclutando voluntarios, siempre y cuando el perfil de los individuos sea coherente con el buscado por la organización.

Ante este panorama para la gestión de los diversos proyectos de voluntariado en la Universidad, es posible reconocer que el voluntariado universitario asociado estrictamente a la mediación promueve el desarrollo de proyectos que carecen de articulación y durabilidad, y que se desvinculan del aporte que el voluntario universitario hace a la sociedad como principio de la extensión universitaria, que es tergiversado con una función mediadora, con otras instituciones de la sociedad civil. Es posible considerar que en esta función mediadora, la Universidad pierde una oportunidad vital de promover aprendizajes significativos en el estudiantado, como así también de retribuir a la sociedad el aporte que recibe.

De acuerdo con algunos autores, el voluntariado universitario es considerado, cada vez más, como una panacea para dar respuestas a un amplio espectro de problemas y cuestiones sociales: calmar las disputas entre la universidad y la comunidad local, promover una imagen positiva de la universidad, mejorar la empleabilidad de los estudiantes, proporcionarles diversión y estimular experiencias y oportunidades para hacer amigos, suscitar el sentido del deber y la responsabilidad ciudadana (Holdsworth,

2010; Schugurensky & Mündel, 2005). Atendiendo a su importancia y a sus efectos positivos, ampliamente reconocidos y referidos por la literatura, la calidad y la diversidad de experiencias de aprendizaje y de voluntariado podrán aumentar sólo si la organización voluntaria –la Universidad– crea un espíritu de participación y proporciona las condiciones objetivas necesarias para el desarrollo y la consolidación en el tiempo de prácticas de voluntariado que respondan a los intereses y necesidades de los actores institucionales, en particular, de los estudiantes. La generación de espacios de diálogo y de reflexión continua en torno a las prácticas voluntarias, así como las posibilidades de intercambio de experiencias y la cooperación con otros voluntariados universitarios, también podrán contribuir a la calidad de las experiencias de voluntariado, pudiendo, incluso, fomentar una participación más activa y comprometida por parte de los actores institucionales.

Desde el reconocimiento que las actitudes de los estudiantes frente al voluntariado son positivas, el desafío en materia de gestión es desarrollar una política universitaria de voluntariado que reivindique la esencia de estas prácticas y la retribución a la sociedad del conocimiento científico producido. Otras sugerencias, bien como limitaciones del presente estudio, se presentan a continuación.

7.2.8. Limitaciones y sugerencias

Acerca de la muestra: Una primera limitación de la investigación se vincula a la dimensión y a las características de la muestra estudiada, siendo ésta de conveniencia y no probabilística, lo cual afecta las posibilidades de generalización de los resultados encontrados. Al conformarse la muestra de investigación por estudiantes de la Universidad Católica Portuguesa y de la Universidad de Lisboa y de siete facultades de diversos cursos y áreas científicas, la generalización de los resultados obtenidos para otras poblaciones, incluso semejantes, deberá ser efectuada con prudencia.

Acerca del diseño de investigación: El hecho de haber utilizado medidas exclusivamente de autoevaluación y de carácter cuantitativo limita el análisis de los resultados a indicadores de la propia percepción del sujeto, por tanto sería recomendable complementar el análisis con datos provenientes de la observación como así también de la evaluación externa del entrevistador. Es un factor a destacar que pese a que fue garantizado el anonimato de los sujetos, es posible que sus respuestas hayan estado condicionadas por percepciones sesgadas en el momento de completar el cuestionario.

Acerca de los instrumentos de evaluación: Si bien las características de los tres

instrumentos utilizados poseen características psicométricas aceptables, carecen aún de mayor investigación. Es posible reconocer que son instrumentos que demandan de nuevas y variadas aplicaciones en el campo de la investigación educativa. Concretamente, la *Escala de Crenças Motivacionais face à Aprendizagem* (ECMA) posee limitaciones específicas vinculadas a bajos coeficientes de confiabilidad para dos de sus dimensiones, ya abordadas en apartados previos.

A modo de sugerencias: Durante el análisis de los datos recabados en esta investigación fueron surgiendo algunas ideas vinculadas a aspectos que serían relevantes para considerar en la continuidad, ampliación y profundización de esta temática en futuras investigaciones. De este modo, atendiendo a las relaciones encontradas, a las conclusiones elaboradas y a las limitaciones de este trabajo, se plantean las siguientes sugerencias:

- Ampliar la representatividad de la muestra de investigación en contextos universitarios de otras regiones, teniendo en cuenta que el Norte de Portugal concentra los mayores porcentajes de sujetos voluntarios, seguido por Lisboa y por la región del Centro.

- Incluir en la muestra de investigación a estudiantes que participen activamente en los proyectos de voluntariado que se promueven desde los diferentes estamentos universitarios.

- Abordar el estudio desde metodologías cualitativas, específicamente recurriendo a técnicas de recolección de datos que incluyan las narrativas de la práctica y de autobiografías.

- Profundizar el estudio acerca de las estructuras de gestión de los proyectos de voluntariado universitario en Portugal, a fin de conocer cómo funcionan, de qué modo son financiados, cómo se articulan entre sí, qué tiempo de duración tiene esos proyectos, cuál es la perdurabilidad de los estudiantes voluntarios en los mismos y cómo se efectúa el seguimiento y la evaluación de los proyectos de voluntariado.

- Indagar acerca de las percepciones que el profesorado universitario posee en relación al voluntariado. El reconocimiento de estas percepciones es una herramienta para la promoción de proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad, atendiendo a que, para llevarse a cabo, necesita de la implicación voluntaria del cuerpo de profesores dado que es éste quien proporciona los contenidos académicos que deben articularse a la acción solidaria del voluntariado universitario.

-Desarrollar un estudio de caso en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Portuguesa, concretamente, en la cátedra *Direito e Voluntariado* que incorpora la práctica voluntaria al plan curricular de la carrera universitaria. El análisis de los proyectos desarrollados por los alumnos, los objetivos que persiguen, en concordancia con los objetivos planteados desde el espacio curricular, podrían contribuir al reconocimiento de las creencias y actitudes frente al voluntariado.

-Analizar los efectos de experiencia de voluntariado sobre el aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes y explorar sus actitudes frente al voluntariado, mediante una investigación de naturaleza cuasi-experimental en estudiantes que pertenezcan a una misma cohorte de ingreso universitario, diferenciando entre quienes cursan la materia optativa *Direito e Voluntariado* en la Universidad Católica Portuguesa, y quienes optan por otras asignaturas.

En resumidas cuentas, este trabajo delimitó un campo de estudio que demanda ser abordado con mayor profundidad. Son amplias las posibilidades que quedan abiertas para continuar explorando las variables relacionadas, de modo conjunto o independiente, e incorporar también otros factores de naturaleza contextual y personal, que podrán aportar a un mayor conocimiento de esta realidad, especialmente vinculada a las creencias que los estudiantes sustentan en torno al voluntariado, al modo en que la participación voluntaria puede afectar su motivación académica, y a la manera en que, dadas las condiciones objetivas para el desarrollo del voluntariado en la Universidad, la motivación y la implicación en actividades voluntarias podrán promover la adopción de conductas prosociales y una actitud más positiva, participativa y comprometida frente a la acción del voluntariado.

A modo de cierre...

Como autora de este trabajo quisiera expresar mi postura a favor del desarrollo de prácticas de voluntariado, tanto en contextos educativos como en otros contextos más diversos y que se expresan bajo un sinnúmero de formas de solidaridad humana. Considero que la acción solidaria y voluntaria nos hace más humanos entre los humanos y crea consciencia acerca de la responsabilidad de cada uno por la humanidad de los demás. Creo en la dimensión política, crítica y transformadora del voluntariado, que nos lleva de la asistencia a la promoción, y de la promoción a la denuncia de las injusticias y a la transformación de las estructuras sociales y políticas, estas estructuras que nos individualizan y nos fragmentan como sociedad. Creo en el voluntariado como utopía, pero también creo en las posibilidades de institucionalización de esta utopía. En su libro “Las palabras andantes” (1993), Eduardo Galeano escribió “Ventana sobre la utopía”:

*“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja
dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces, para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.*

Considero que las diferentes iniciativas de voluntariado movilizan la razón y el corazón, puesto que si hay necesidad de voluntariado no es sólo porque existan fuertes evidencias de un desgarramiento en el tejido social que debe remendarse, sino también porque existen voluntades que asumen la responsabilidad de buscar soluciones para las problemáticas de esa realidad social. De hecho, García Roca ha manifestado que “habrá voluntariado mientras la cultura de la ciudadanía se alimente desde la solidaridad con los sujetos frágiles, mientras haya colectivos que sufran el rigor de la exclusión social, mientras existan grupos humanos que puedan reducir su vulnerabilidad mediante la proximidad y la cercanía” (1994, p. 62). Si en nuestras sociedades no tuviéramos desigualdad, pobreza y exclusión ¿podríamos prescindir de la acción del voluntariado? Más allá de haberse originado con la finalidad de paliar estas problemáticas y ofrecer soluciones eficaces, considero que la misión del voluntariado no se centra sólo en el remiendo de las fracturas sociales, sino que además retorna una mirada interior, una especie de radiografía personal y social, acerca de las creencias, actitudes y valores que cada uno sustenta y en relación con la ética del cuidado para con los otros. La acción voluntaria no sólo hace que uno descubra al otro necesitado y asuma su historia, para

juntos transformar y mejorar las condiciones de vida; también hace que uno mismo se descubra humano y hermano en el conjunto de la sociedad. Siendo así, el voluntariado contribuye a la emergencia de una civilización empática que reconoce que somos seres sociales y que necesitamos vivir, con otros, en sociedad (Rifkin, 2010). En esta civilización los seres humanos no somos puramente egoístas, sino que por naturaleza somos seres empáticos, capaces de identificarnos con la historia de los demás y de querer ayudarnos mutuamente. Esta manifestación de ayuda humana puede expresarse en la acción voluntaria.

El discurso final pronunciado por Charles Chaplin en la película “El gran dictador” (1940), decía:

“Lo lamento, pero no quiero ser emperador; ese no es mi negocio. No quiero gobernar, ni gobernar a nadie. Me gustaría ayudar a todos si fuera posible: judíos y gentiles, blancos y negros. Todos deberíamos querer ayudarnos; así son los seres humanos. Queremos vivir con la felicidad del otro, no con su angustia. No queremos odiarnos y despreciarnos, en este mundo hay sitios para todos, la tierra es rica y puede proveer para todos. El camino de la vida podría ser libre y hermoso. Pero hemos perdido el camino. La codicia ha envenenado el alma de los hombres y ha construido barricadas de odio en el mundo. Nos ha hecho marchar a paso de ganso hasta la angustia y la sangre derramada. Hemos dominado la velocidad, pero estamos encerrados. La maquinaria que da abundancia nos ha dejado en la privación. Nuestra sabiduría nos ha hecho cínicos. Nuestro ingenio, duros y faltos de bondad. Pensamos demasiado, sentimos muy poco. Más que la maquinaria necesitamos humanidad, más que el ingenio, necesitamos bondad y amabilidad. Sin estas cualidades la vida sería violenta y todo estaría perdido”.

Necesitamos humanidad. Necesitamos desarrollar la capacidad de mirar al otro que vive y comparte nuestro mismo suelo planetario y aprender a vivir juntos. Las generaciones jóvenes actuales, así como lo fueron las anteriores y lo serán las que vendrán, tienen en sus manos la responsabilidad de encontrar el camino perdido, ese camino libre y hermoso pronunciado por Chaplin. Y la mejor manera de encontrarse a uno mismo, en el pensamiento de Mahatma Ghandi, es perdiéndose en el servicio a los demás. La acción voluntaria organizada, por tanto, puede contribuir a la búsqueda de ese camino, a la consecución de la utopía.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84 (5), 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-222). London: Taylor & Francis Group.
- Akin, A. (2007). Academic Locus of Control Scale: A study of validity and reliability. *Çukurova University Journal of Educational Faculty*, 34(3), 9-17.
- Al Khatib, S. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. *International Journal for Research in Education*, 27, 57-72.
- Albarracín, D., Zanna, M., Johnson, B., & Kumkale, T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *The Handbook of Attitudes*. London: Taylor & Francis Group.
- Alkharusi, H., Neisler, O., Al-Barwani, T., Clayton, D., Al-Sulaimani, H., Khan, M., . . . Al-Kalbani, M. (2012). Psychometric Properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Sultan Qaboos University Students. *College Student Journal*, 46(3), 567-580.
- Alkharusi, H., Neisler, O., Al-Barwani, T., Clayton, D., Al-Sulaimani, H., Khan, M., . . . Al-Kalbani, M. (2012). Psychometric Properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for
- Allison, L., Okun, M., & Dutridge, K. (2002). Assessing Volunteer Motives: A Comparison of an Open-ended Probe and Likert Rating Scales. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 243-255.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison, *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Allport, G. (1968). The Historical Background of Modern Social Psychology. In G. Lindzey, & E. Aronson, *The Handbook of Social Psychology* (pp. 1-80). New York: Addison-Wesley.
- Allport, G. (1970). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Santos, L. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na universidade. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos, *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Alonso Tapia, J. (1992). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia. In J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 17-48). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J., & García-Celay, I. (1984). La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española: un trabajo piloto. *Revista de Ciencias de la Educación*, 120, 437-454.
- Alonso Tapia, J., & García-Celay, I. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da*

- Educação* (V. Mello Alves, Trad., Vol. 2, pp. 161-173). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Alonso Tapia, J., García-Celay, I., & Mateos Sanz, M. (1992). Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II. In J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 233-261). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J., Mateos Sanz, M., & Montero, I. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: El cuestionario EMA-II. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 211-246.
- Amaro, R. (2002). *O voluntariado nos projectos de luta contra a pobreza em Portugal*. Lisboa: Fundação Aga Khan.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Andreoni, J. (1990). Impure Altruism and Donations to Public Goods: A Theory of Warm-Glow Giving. *Economic Journal*, 100, 464-477.
- Aniceto, L. (30 de Novembro de 2011). Sem hábito de voluntariado. *Metro*, p. 4.
- Arias, G., & Tarzibachi, M. (2007). Repensando la pertinencia social de la Universidad: voluntariado, organizaciones sociales y comunidad. In G. Arias, *Participación e Innovación en Educación Superior. Para que el conocimiento nos sirva a todos* (pp. 43-55). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Astudillo, M., & Pelizza, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. *Contextos de educacion: revista del Departamento de Ciencias de la Educacion*, 2(1), 165-175.
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, New Jerse: Van Nostrand.
- Azzi, R., & Polydoro, S. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 126-144). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Pearson Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1989a). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford, CA: Unpublish-ed test, Stanford University.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 77, 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (6), 641-658.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Barbosa, M. (2007). A cidadania também faz parte da missão da Universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 249-251.
- Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques : a Handbook for college faculty*. United States: Jossey-Bass.
- Barros de Oliveira, A. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barros de Oliveira, J. H., & Barros de Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar I. Aluno- Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Batson, D., & Adam, P. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. In T. Millon, & M. Lerner, *Handbook of Psychology* (pp. 463-484). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Battle, E. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- Battle, E. (1966). Motivational of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 634-642.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baytiyeh, H., & Pfaffman, J. (2010). Volunteers in Wikipedia: Why the Community Matters. *Educational Technology & Society*, 13 (2), 128-140.
- Bekkers, R. (2005). Charity begins at home. How socialization experiences influence giving and volunteering. *34th Arnova Annual Conference*. Washington DC.
- Bekkers, R. (2007). Intergenerational transmission of volunteering. *Acta Sociologica*, 50(2), 99-114.
- Bekkers, R. (2007). Measuring Altruistic Behavior in Surveys: The All-or-Nothing Dictator Game. *Survey Research Methods*, 1(3), 139-144.
- Bekkers, R. (November de 2005). Charity begins at home: How socialization experiences influence giving and volunteering. *34th ARNOVA-conference*. Washington, D.C.
- Berger, J. (2012). Motivational Beliefs and Self-regulated learning in low vocational training track students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2 (1), 37-48.
- Black, B., & Kovacs, P. (1999). Age-related variation in roles performed by hospice volunteers. *Journal of applied gerontology*, 18(4), 479-497.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Brayley, N., Obst, P., White, K., Lewis, I., Warburton, J., & Spencer, N. (2013). Exploring the validity and predictive power of an extended volunteer functions inventory within the context of episodic skilled volunteering. *Journal of Community Psychology*, (In press).
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6), 1191-1205.
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of
- Brophy, J. (2004). *Motivating student to learn*. New York: Erlbaum.

- Bruyere, B., & Rappe, S. (2007). Identifying the motivations of environmental volunteers. *Journal of Environmental Planning and Management*, 50 (4), 503-516.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, 481-503.
- Buehl, M., & Alexander, P. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp. 479-501). New York: Taylor & Francis.
- Burns, D., Reid, J., Toncar, M., Fawcett, J., & Anderson, C. (2006). Motivations to Volunteer: the Role of Altruism. *International Review on Public and Non Profit Marketing*, 3(2), 79-91.
- Button, S., Mathieu, J., & Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational behavior and human decision processes*, 67(1), 26-48.
- Cabral, M. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. In M. Cabral, J. Vala, & J. Freire, *Trabalho e Cidadania* (pp. 123-162). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Cacioppo, J., Harkins, S., & Petty, R. (1981). The nature of attitudes and cognitive responses and their relationships to behavior. *Cognitive responses in persuasion*, 31-54.
- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Caprara, G., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(2), 218-239.
- Cavaco, A., Chettiar, V., & Bates, I. (2003). Achievement motivation and self-efficacy perception amongst portuguese Pharmacy students. *Pharmacy Education*, 3 (2), 109-116.
- CCV, C. C. (26 de Mayo de 2003). *La Ley 720 de 2001 del Voluntariado Colombiano*. Obtido de World Volunteer Web: <http://www.worldvolunteerweb.org/>
- Cerdeira, J., & Palenzuela, D. (1998). Perceived self-efficacy expectancy: Portuguese version of a specific scale for academic situations. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 103-112.
- Chacón, F., Pérez, T., Flores, J., & Vecina, M. (2010). Motivos del Voluntariado: Categorización de las Motivaciones de los Voluntarios Mediante Pregunta Abierta. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 213-222.
- Chambel, E. (Janeiro-Junho de 2011). AEV-2011 – A Força do Voluntariado. *Debater a Europa*, 4, pp. 119-122.
- Chapman, T. (1985). Motivation in university student volunteering. In L. Moore , *Motivating volunteers* (pp. 231-242). Vancouver: Vancouver Volunteer Centre.
- Christoph, L., Nordt, C., Falcato, L., & Rössler, W. (2002). Determinants of Attitude to Volunteering in Psychiatry: Results of a Public Opinion Survey in Switzerland. *International Journal Social Psychiatry*, 48 (3), 209-219.
- Clary, E., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 119-148.
- Clary, E., & Snyder, M. (1999). The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 156-159.

- Clary, E., & Snyder, M. (2000). Why do people volunteer? Understanding volunteer motivations. *The Not-for-Profit CEO Monthly Letter*, 7, 3-5.
- Clary, E., Snyder, M., & Ridge, R. (1992). Volunteers' motivations: a functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. *Nonprofit Management and Leadership*, 2, 333-350.
- Clary, E., Snyder, M., & Stukas, A. (1996). Volunteers' motivations: Findings from a national survey. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25, 485-505.
- Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516-1530.
- Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Miene, P., & Haugen, J. (1994). Matching messages to motives in persuasion: A functional approach to promoting volunteerism. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1129-1149.
- Clary, G., & Snyder, M. (1999). The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 156-159.
- Clerkin, R., Paynter, S., & Taylor, J. (2009). Public Service Motivation in Undergraduate Giving and : Volunteering Decisions. *The American Review of Public Administration*, 39(6), 675-698.
- Cnaan, R., & Goldberg-Glen, R. (1991). Measuring motivations to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27, 269-284.
- Cnaan, R., Handy, F., & Wadsworth, M. (1996). Defining who is a volunteer: conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25, 364-383.
- CNPV. (s.d.). *BLV-Linhas orientadoras para a sua implementação*. Obtido de Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado: www.voluntariado.pt
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Comissão Europeia. (2011). *Voluntariado e Solidariedade Intergeracional*. Obtido de em 15 de julho de 2012 do Web Site da Comissão Europeia: <http://ec.europa.eu>
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. Sroufe, *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506.
- Correa Casanova, M. (2011). Voluntariado y sociedad civil. In A. Galindo García, *Voluntariado y ciudadanía activa: la institucionalización de una utopía* (Vol. 139, pp. 37-53). Madrid: Cáritas Española-Editores.
- Correia, A. (2011). *A experiência subjectiva da vivência da doença em sobreviventes de cancro na infância e as suas motivações para o voluntariado em oncologia pediátrica: Estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Cox, E. (2002). Rewarding volunteers: A study of participant responses to the assessment and accreditation of volunteer learning. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 156-170.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference. On gender and language*. London: Sage.

- Crone, T. (2013). The Effects of Service-Learning in the Social Psychology Classroom. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 2, 62-74.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi, *Optimal experience: Psychological studies of Flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, A. (1985). Good times and good works: The place of sociability in the work of women volunteers. *Social Problems*, 32, 363-374.
- Dávila de León, M., & Chacón Fuertes, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema*, 16 (4), 639-645.
- Dávila, M., & Díaz-Morales, J. (2009). Age and motives for volunteering: Further evidence. *Europe's Journal of Psychology*, 2, 82-95.
- De Jesus, M., & Menezes, I. (2010). A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, 3(28), 527-535.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic.
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro. Diário da República n.º 229, I Série-A. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (s.d.).
- Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro. Diário da República n.º 229, I Série-A. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (s.d.).
- Del Pozo-Simonsmeier, B., & Egger, M. (2004). *Creating the Prospect of Living a Life in Dignity: Principles Guiding the SDC in Its Commitment to Fighting Poverty*. Suisse: SDC.
- Delicado, A. (2002). *Caracterização do Voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários.
- Delicado, A. (2003). A solidariedade como valor social no Portugal contemporâneo. In J. Vala, M. Cabral, & A. Ramos, *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa* (pp. 199-256). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Delicado, A., & Varanda, M. (2011). *Estudo de avaliação dos Bancos Locais de Voluntariado*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação* (3ª ed.). (G. Rangel, & A. Teixeira, Trans.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, G. (2006). *Apoio psicológico a jovens do Ensino Superior: Métodos, técnicas e experiências* (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Dias, M., Garcés, J., & Ródenas, F. (1997). Investigação transcultural sobre as atitudes face aos imigrantes: estudo piloto de Lisboa. *Sociologia Problemas e Práticas*, 25, 139-153.
- Domingo Moratalla, A. (2007). Hábitos de cidadania activa. *Colección Persona*, 24.

- Dusek, J. (1980). The development of test anxiety in children. In I. Sarason, *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen, & E. Heatherington, *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (4^a ed., Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J. Spence, *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-72.
- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 145-208). Lincoln: Univ. Nebr. Press.
- Eccles, J. (23 de December de 2009). *Expectancy Value Motivational Theory*. Obtido de The Gale Group: education.com
- Eccles, J., & Barber, B. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.
- Eccles, J., & Harold, R. (1992). Gender differences in educational and occupational patterns among the gifted. *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 3-29). Unionville, NY: Trillium.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychological*, 53, 109-132.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 1017-1095). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12.
- Emerson, R. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362.
- ENTRAJUDA. (2011). *Alguns dados relativos ao Voluntariado em Portugal*. Obtido de no 18 de Janeiro de 2012 do Web Site da ENTRAJUDA: <http://www.entrajuda.pt>
- Epure, M. (2013). Learning about volunteering—a path to personal development. *Review of Applied Socio- Economic Research*, 5(1), 61-68.
- Erikson, E. (1968). *Identity, yound and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Esmond, J., & Dunlop, P. (2004). *Developing the Volunteer Motivation Inventory to Assess the Underlying Motivational Drives of Volunteers in Western Australia*. Australia: CLAN WA Inc. Obtido de <http://biggestdifference.com/morevolunteers/resources/MotivationFinalReport.pdf>
- Estanque, E. (2009). Trabalho, desigualdades e sindicalismo em Portugal. In A. Buiza, & E. Perez, *Relaciones Laborales Transfronterizas, Portugal-España* (pp. 127-150). Valladolid / Granada: Instituto de Estudios Europeos.

- Estanque, E., & Nunes, J. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 05-44.
- Everatt, D., & Solanki, G. (2008). A nation of givers? Results from a national survey of social giving. In A. Habib, & B. Maharaj, *Giving and solidarity: Resource flows for poverty alleviation and development in South Africa* (pp. 45-78). Cape Town, South Africa: HSRC Press.
- EVS. (2008). *European Value Survey*. Obtido de European Values Study: www.europeanvaluesstudy.eu
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FD. (s.d.). *Faculdade de Direito*. Obtido de Universidade Católica Portuguesa: <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/>
- Feather, N. (1959). Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review*, 66, 150-164.
- Feather, N. (1982b). Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis. In N. Feather, *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Feather, N., & Newton, J. (1982). Values, expectations and the prediction on social action: an expectancy-valence analysis. *Motivation and Emotion*, 6 (3), 217-244.
- Fernandes, A., & Mourão, P. (2012). Para uma abordagem institucionalista do voluntariado—o caso do voluntário da cruz Vermelha portuguesa. *Innovar*, 22(43), 45-54.
- Ferreira, M., Proença, J., & Proença, T. (2009). Motivations and Management Factors of Volunteer Work in Nonprofit Organizations: A Literature Review. *8-th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing "New Approaches in Public and Nonprofit Marketing Research & Practice"*. Valencia.
- Ferreira, M., Proença, T., & Proença, J. (2008). As motivações no trabalho voluntário. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(3), 43-53.
- Ferreira, M., Proença, T., & Proença, J. (2011). An empirical analysis about motivations among hospital volunteers. *10th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing "The role of Public and Nonprofit on the new sustainable development model"*. 418. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Economia do Porto.
- Ferreira, M., Proença, T., & Proença, J. (2013). *Volunteering for a Lifetime? Volunteers' Intention to Stay in Portuguese Hospitals*. Obtido de Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto: <http://recipp.ipp.pt/>
- Ferreira, P. (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferrer, B., Muñoz, L., Ruiz, D., & Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(2), 205-214.
- Figueira, C. (2013). *Bem-estar nos estudantes do ensino superior: papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado*. Lisboa: Universidade de Lisboa-Faculdade de Psicologia.

- Figueira, C., Marques Pinto, A., & Lima, M. (2011). Adaptação e Bem-Estar no ensino superior: quando ser voluntário faz «bem». In A. Marques Pinto, & L. Picado, *Adaptação e Bem Estar nas Escolas Portuguesas. Dos alunos aos professores* (pp. 159-177). Lisboa: Coisas de Ler.
- Figueira, C., Marques Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013a). Being a volunteer while I am studying makes me feel good! *Manuscript submitted for publication*.
- Finkelstien, M. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences*, 46, 653–658.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward the object. *Human Relations*, 16, 233-240.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: an Introduction to Theory and Research*. MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S. (1995). Noncognitive Effects on Attitude Formation and Change: Fact or Artifact? *Journal of consumer Psychology*, 4(2), 181 -202.
- Fisher, R., & Ackerman, D. (1998). The Effects of Recognition and Group Need on Volunteerism: A Social Norm Perspective. *The Journal of Consumer Research*, 25(3), 262-275.
- Fitch, R. (1987). Characteristics and motivations of college students volunteering for community service. *Journal of College Student Personnel*, 28, 424-431.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Francies, G. (1983). The volunteer needs profile: A tool for reducing turnover. *Journal of Volunteer Administration*, 2, 17-33.
- Francis, J. (2011). The functions and norms that drive university student volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16, 1-12.
- Fresno, J., & Tsolakis, A. (2012). *Profundizar el voluntariado: los retos hasta el 2020*. Obtido de INJUVE: <http://www.injuve.es/>
- Frisch, M., & Gerrard, M. (1981). Natural helping systems: Red Cross volunteers. *American Journal of Community Psychology*, 9, 567-579.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. “*Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos en Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*” (pp. 19-42). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Gaeke, M. (2009). *Exploring student motivations toward civic engagement: an application of Expectancy-Value Theory*. California: Faculty of the Graduate School University of Southern California.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Galaburri, M., & Sciancalepore, A. (2008). La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 43-52). Buenos Aires: EDUBA.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Galván, S., Andreotti, C., Pastor, R., Sbodio, O., Cadoche, L., Demiryi, M., & Barrera, G. (2008). Zoolidarios: Aportaciones de una experiencia de aprendizaje-servicio de alto valor socio educativo. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la*

- Educación Superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 95-102). Buenos Aires: EDUBA.
- GApA. (Janeiro de 2012). *GApA-Gabinete de Apoio ao Aluno*. Obtido de Universidade Católica Portuguesa: <http://www.ucp.pt/>
- Garcia Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40:2, 117-128.
- García Roca, J. (17 de Noviembre de 2005). Acción voluntaria y participación social. *VII Jornadas de Voluntariado, Dirección General de Servicios Sociales del Gobierno de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife.
- García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- Garcia, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40:2, 117-128.
- García-Valiñas, M., Macintyre, A., & Torgler, B. (2012). Volunteering, pro-environmental attitudes and norms. *The Journal of Socio-Economics*, 41, 455-467.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática* (4ª ed.). (C. Lemos Pires, Trad.) Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- GHK. (2010). *Volunteering in the European Union*. Obtido de European Commission: <http://ec.europa.eu/citizenship>
- Gidron, B. (1978). Volunteer Work and its Rewards. *Volunteer Administration*, 11(3), 18-31.
- Gillespie, D., & King, A. (1985). Demographic understanding of volunteerism. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 12, 798-816.
- Gonçalves, S. (2012). Cidadania Global e Educação Superior. In S. Gonçalves, & F. Sousa, *Escola e comunidade: Laboratórios de Cidadania Global* (pp. 15-25). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J., & González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación*. España: Ediciones Pirámide.
- Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-179.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Grönlund, H., Holmes, K., Kang, C., Handy, F., Brudney, J., Haski-Leventhal, D., . . . Zrinščak, S. (2011). Cultural Values and Volunteering: a cross-cultural comparison of students' motivation to volunteer in 13 countries. *Jurnal Academic Ethics*, 9, 87-106.
- Hagemeier, N., & Newton, G. (2010). Pharmacy students' motivational beliefs regarding pursuance of graduate school after completion of the PharmD program. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2, 79-93.
- Hallú, R. (2007). La solidaridad como aprendizaje. In G. Arias, *Participación e Innovación en la Educación Superior. Para que el conocimiento nos sirva a todos* (pp. 13-18). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Halpert, R., & Hill, R. (2011). *The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales*. Beach Haven, NJ: Will to Power Press.

- Harackiewicz, J., & Linnenbrink, E. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 75-84.
- Hare-Mustin, R., & Marecek, J. (1990b). On making a difference. In R. Hare-Mustin, & J. Marecek, *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Haski-Leventhal, D. (2009). Altruism and Volunteerism: The perceptions of altruism in four disciplines and their impact on the study of volunteerism. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(3), 271-299.
- Hebb, D. (1955). Drives and the C.N.S (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Heigl, N., & Thomas, J. (2013). The Effectiveness of Epistemic Beliefs and the Role of Self-efficacy in the Solving of Cross-curricular Problems. *Psychology Learning & Teaching*, 12(2), 126-135.
- Heitor, F., & Veiga, S. (2012). Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 348-360). Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Helms, S. (2013). Involuntary volunteering: The impact of mandated service in public schools. *Economics of Education Review*.
- Henderson, K. (1984). Volunteerism as leisure. *Journal of Voluntary Action Research*, 13, 55-63.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of men*. Cleveland: World.
- Hespanha, P. (1997). *O papel da sociedade na Protecção Social- Dinâmicas Locais e Instituições Particulares num Sistema Renovado de Segurança Social*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Hill, J., & Den Dulk, K. (2013). Religion, Volunteering, and Educational Setting: The Effect of Youth Schooling Type on Civic Engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(1), 179-197.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holdsworth, C. (2010). Why Volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58 (4), 421-437.
- Horton-Smith, D. (1981). Altruism, volunteers, and volunteerism. *Journal of Voluntary Action Research*, 10, 21-36.
- Houle, B., Sagarin, B., & Kaplan, M. (2005). A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference? *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 337-344.
- Howarth, E. (1976). Personality characteristics of volunteers. *Psychological Reports*, 38, 855-858.
- Hu, S., & Leung, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the Internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*, 20 (4), 365-382.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación, Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. In J. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencia* (pp. 164-181). Madrid: Morata.

- Huertas, J. A., & Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. In C. Monereo, & J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- Hustinx, L., Handy, F., Cnaan, R., Brudney, J., Pessi, A., & Yamauchi, N. (2010). Social and Cultural Origins of Motivations to Volunteer: a comparison of University students in six countries. *International Sociology*, 25 (3), 349–382.
- INE. (2011). *Conta Satélite das Instituições sem fim lucrativo 2006*. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: www.ine.pt
- INE. (2013). *Inquérito ao Trabalho Voluntário 2012*. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: <http://www.ine.pt>
- Jacob, B. (1993). *Service-Learning in today's Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Johnson, L., Benitez, C., McBride, A., & Olate, R. (2004). *Youth volunteerism and civic service in Latin America and the Caribbean: A potential strategy for social and economic development*. St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. Obtido de <http://csd.wustl.edu/>
- Johnson, M., Beebe, T., Mortimer, J., & Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 309-332.
- Josselson, R. (1988). The embedded self: I and thou revisited. In D. Lapsley, & C. Power, *Self, ego, and identity* (pp. 91-106). New York: Springer .
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2013). Altruism, Helping, and Volunteering: Pathways to Well-Being in Late Life. *Journal of Aging & Health*, 25(1), 159-187.
- Kahle, J., Parker, L., Rennie, L., & Riley, D. (1993). Gender differences in science education: Building a model. *Educational Psychologist*, 28(4), 379-404.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-214.
- Katz, D., & Stottland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitudes structure and change. In S. Koch, *Psychology: A study of a science* (pp. 423-475). New York: McGraw-Hill.
- Khezri azar, H., Lavasani, M., Malahmadi, E., & Amani, J. (2010). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942–947.
- Kohlberg, H. (1984). *Essays on moral development. The Psychology of Moral Development* (Vol. 2). San Francisco: Harper and Row.
- Kominis, G., & Emmanuel, C. (2007). The expectancy–valence theory revisited: Developing an extended model of managerial motivation. *Management Accounting Research*, 18 (1), 49-75.
- Krueger, R., Hicks, B., & McGue, M. (2001). Altruism and Antisocial Behavior: Independent Tendencies, Unique Personality Correlates, Distinct Etiologies. *American Psychological Society*, 12(5), 397-402.
- Kruglanski, A., & Stroebe, W. (2005). The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *The Handbook of Attitudes* (pp. 323-368). London: Taylor & Francis Group.
- Lammers, J. (1991). Attitudes, Motives, and Demographic Predictors of Volunteer Commitment and Service Duration. *Journal of Social Service Research*, 4 (3) , 125-140.

- Law, B., & Shek, D. (2009). Beliefs about volunteerism, volunteering intention, volunteering behavior, and purpose in life among Chinese adolescents in Hong Kong. *The Scientific World JOURNAL: TSW Child Health & Human Development*, 9, 855-856.
- Law, B., & Shek, D. (2011). Validation of the Beliefs Against Volunteering Scale among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 100, 287-298.
- Law, B., Shek, D., & Ma, C. (2011). Exploration of the factorial structure of the revised personal functions of the volunteerism scale for Chinese adolescents. *Social indicators research*, 100(3), 517-537.
- Law, M. (2008). Volunteer service participation among secondary school students in Hong Kong. *Dissertation Abstracts International*, 69(08A), (UMI No.3326201).
- Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro. Bases do enquadramento jurídico do voluntariado. Diário da República n.º 254, I Série-A. Assembleia da República. (s.d.).
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of personality assessment*, 38(4), 377-383.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Logan, R. (1986). A reconceptualization of Erikson's theory: The repetition of existential and instrumental themes. *Human Development*, 29(3), 125-136.
- Lourenço, O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou Competência Sócio-Cognitiva?* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lynch, D. (2010). Motivational beliefs and learning strategies as predictors of academic performance in college physics. *College Student Journal*, 44 (4), 920-928.
- Maehr, M. (2005). Paul Pintrich: A once and continuing influence. *Educational Psychologist*, 40(2), 129-133.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: EDIÇÕES SÍLABO, LDA.
- Marta, E., & Marzana, D. (2010). El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos. *Revista Digital Universitaria*, 11 (7), 1-11.
- Marta, E., & Pozzi, M. (2008). Young people and volunteerism: A model of sustained volunteerism during the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 15(1), 35-46.
- Marta, E., Pozzi, M., & Marzana, D. (2010). Volunteers and Ex-Volunteers: Paths to Civic Engagement through volunteerism. *Psyche*, 19(2), 5-17.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 7-11). España: Limpergarf, S.L.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la Escuela a la Comunidad Local como propuesta de Educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.

- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A., Frager, R., & Fadiman, J. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matsuba, K., Hart, D., & Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889-907.
- McClelland, D., Atkinson, J., & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Irvington.
- McCurley, S., & Lynch, R. (1994). *Essential volunteer management*. London: Directory of Social Change.
- McDougle, L., Greenspan, I., & Handy, F. (2011). Generation green: understanding the motivations and mechanisms influencing young adults' environmental volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16, 325-341.
- McDougle, L., Handy, F., Konrath, S., & Walk, M. (2013). Health Outcomes and Volunteering: The Moderating Role of Religiosity. *Social Indicators Research*.
- McEwin, M., & Jacobsen-D'Arcy, L. (2002). *Developing a scale to understand and assess the underlying motivational drives of volunteers in Western Australia: Final report*. Perth: Lotterywest & CLAN WA Inc.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261-286). Greenwich: CT: JAI Press.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J., Glienke, B., & Askew, K. (2009). Gender and Motivation. In K. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of motivation at school* (pp. 411-431). New York: Routledge.
- Meece, J., Wigfield, A., & Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60-70.
- Meireles-Coelho, C., & Neves, M. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020*. Universidade de Évora. (U. d. Évora, Ed.) Obtido de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <http://hdl.handle.net/10773/7120>
- Melo, R., & Mendes, R. (2008). *Adaptação do Questionário Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) para a população portuguesa*. Lisboa: IST.
- Mendiluce, J. (1998). *Tiempos rebeldes. Ciudadanía y participación*. Barcelona: Planeta.
- Midlarsky, E., & Midlarsky, M. (1973). Some determinants of aiding under experimentally-induced stress. *Journal of Personality*, 41(2), 305-327.
- Midlarsky, M., & Hannah, M. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 534-541.
- Miguel, M., Ornelas, J., & Maroco, J. (2010). Modelo de atitudes face aos sem-abrigo em Portugal. *Análise Psicológica*, 3(28), 437-450.

- Miller, L. (1985). Understanding the motivations of volunteers: An examination of personality differences and characteristics of volunteers' paid employment. *Journal of Voluntary Action Research*, 14, 112-122.
- Moely, B., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of Students' Attitudes related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15-26.
- Monteiro, S., Gonçalves, E., & Pereira, A. (2012). Estudo das motivações para o voluntariado numa amostra de voluntários hospitalares em contexto oncológico: Relação com bem-estar psicológico e qualidade de vida. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 201-211.
- Morrow-Howell, N., & Mui, A. (1989). Elderly volunteers: Reasons for initiating and terminating service. *Journal of Gerontological Social Work*, 13, 21-33.
- Muis, K., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). In G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J., & Schimmel, K. (2012). Match/Mismatch of the College Business Student Service-Learning Experiences: Drivers of Perceived Attitude Change, Satisfaction, and Future Volunteering Intentions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(6).
- Nickell, G. (1998). The Helping Attitude Scale. *106th Annual Convention of the American Psychological Association*. San Francisco.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos. Conhecer para os transformar. In C. Sacausef, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia* (pp. 11-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- OEFP. (2008). *Estudo sobre o voluntariado*. Obtido de Observatório do Emprego e Formação Profissional: www.oefp.pt
- OIT. (2011). *Manual de medición del trabajo voluntario*. Ginebra: OIT.
- Ojeda, M. (2008). "Transferencia y difusión del cultivo de plantas aromáticas a pequeños productores y grupos vulnerables usando como modelo la peperina. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 81-87). Buenos Aires: EDUBA.
- Okun, M., & Barr, A. (1998). Motivation to volunteer by older adults: A test of competing measurement models. *Psychology and Aging*, 13, 608-621.
- Okun, M., & Schultz, A. (2003). Age and motives for volunteering: Testing hypotheses derived from socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 18(2), 231-239.
- Okun, M., Barr, A., & Herzog, A. (1998). Motivation to volunteer by older adults: A test of competing measurement models. *Psychology and Aging*, 13, 608-621.
- Oladipo, S. (2009). Psychological Empowerment and Development. *Journal of Counselling*, 2(1), 119-126.
- Oliveira, A. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Oliveira, J. H., & Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar I. Aluno-Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Omoto, A., & Snyder, M. (1993). AIDS volunteers and their motivations: Theoretical issues and practical concerns. *Nonprofit Management and Leadership*, 4, 157-176.
- Omoto, A., & Snyder, M. (2002). Considerations of Community : The Context and Process of Volunteerism. *American Behavioral Scientist*, 45 (5), 846-86.
- Omoto, A., Snyder, M., & Martino, S. (2000). Volunteerism and the Life Course: Investigating Age-Related Agendas for Action. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 181-197.
- Omoto, A., Snyder, M., & Martino, S. (2000). Volunteerism and the Life Course: Investigating Age-Related Agendas for Action. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 181-197.
- Ortiz, A. (2012). Aprender a ser: Contributos de la Pedagogía del Aprendizaje-Servicio para la construcción de la ciudadanía en la universidad. *"Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial" XIII Congreso Nacional de Educación Comparada*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Osborne, R., Hammerich, S., & Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson, *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). New York: Academic Press.
- Palenzuela, D. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- Palos, R., Munteanu, A., Costea, I., & Macsinga, I. (2011). Motivational and cognitive variables with impact on academic performance. Preliminary Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 138-142.
- Parker, E., Myers, N., Higgins, H., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 285-296.
- Passeira Torres, D. (2010). *Estratégias de aprendizagem e auto-eficácia académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemáticas*. Dissertação do Mestrado não publicada: Universidade Fernando Pessoa. Portugal.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J., & Schroeder, D. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review Psychology*, 56, 365-92.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editora.
- Pereira, L. (2000). As Misericórdias e os presos : renovação ou esquecimento? *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 389-417.
- Piliavin, J., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.
- Pintrich, P. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. Stark, & L. Mets, *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research* (Vol. 57, pp. 65-79). San Francisco: Jossey-Bass.

- Pintrich, P. (1988b). Student learning and college teaching. In Y. R., & K. Eble, *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning* (Vol. 33, pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In A. C., & M. Maehr, *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. In K. Pritchard, & S. McLaran, *Handbook of college teaching: Theory and application* (pp. 23-24). Westport: Greenwood Press.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero, *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). (J. Huertas, I. Montero García-Celay, M. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, . . . R. J. Baquero, Trads.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). (J. Huertas, I. Montero García-Celay, M. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, . . . R. J. Baquero, Trads.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., Marx, R., & Boyle, R. (1993). Beyond "cold" conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: An Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pitterman, L. (1973). *The older volunteer: Motivation to work*. Washington DC: Action.
- Postigo, Y., Pérez Echeverría, M., & Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(2), 247-258.

- Prasertsang, P., Nuangchalerm, P., & Pumipuntu, C. (2013). Service Learning and Its Influenced to Pre-Service Teachers: Social Responsibility and Self-Efficacy Study. *International Education Studies*, 6(7), 114-149.
- Preston, J., Salomon, E., & Ritter, R. (in press). Religious Prosociality. Personal, Cognitive, and Social Factors. In V. Saroglou, *Religion, Personality, and Social Behavior* (pp. 149-169). New York: Taylor & Francis.
- PROACT. (2012). *Estudo de caracterização do voluntariado em Portugal*. Obtido de Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado: www.voluntariado.pt
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas, (. (2011). *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial*. Dinamarca: Phoenix Design Aid.
- Quintão, C. (2011). *O Terceiro Sector e a sua renovação em Portugal. Uma abordagem preliminar*. Universidade do Porto, Instituto de Sociologia. Porto: IS Working Papers.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. In D. McInerney, & S. Van Etten, *Big Theories Revisited* (Vol. 4, pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reitoria da Universidade de Lisboa. (2012). *A Intervenção Social na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, A., Rodrigues, M., Caetano, A., Pais, S., & Menezes, I. (2012). Promoting “Active Citizens”? The Critical Vision of NGOs over Citizenship Education as an Educational Priority across Europe. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 32-47.
- Rifkin, J. (31 de January de 1996). Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. *Education Week*, p. 33.
- Rinaudo, M., Barrera, M., & Donolo, D. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47, 1-35.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. In J. Mayor, & J. Pinillos, *Tratado de psicología general: creencias, actitudes y valores*. España: Alhambra.
- Rodríguez, A. (1989). Intrepretación de las actitudes. In A. Rodriguez, & J. Seoane, *Creencias, actitudes y valores* (pp. 199-314). Madrid: Alhambra.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rosenberg, M. (1960). An analysis of affective-cognitive consistency. In C. Hovland, & M. Rosenberg, *Attitude organization and change* (pp. 15-64). New Haven, CT: Yale University Press.

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rubin, A., & Thorelli, I. (1984). Egoistic motives and longevity of participation by social service volunteers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 20, 223-235.
- Ruiz-Danegger, C., & Ortiz, A. (2009). Aportes para la teorización sobre el aprendizaje-servicio en la universidad. *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sá, I. (1999). *Questionário "Percepções de sucesso"*. Ser Caloio na Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Santos, J. (2008). *Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem (Disertação Mestrado, Universidade de Coimbra, 2008)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, M. (2012). Educação em cidadania / Educação pela cidadania / Educação para a cidadania. In S. Gonçalves, & F. Sousa, *Escola e Comunidade: Laboratórios de Cidadania Global* (pp. 41-54). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional* (3ª ed.). (D. Durante, M. Rosemberg, & T. Monteiro Ganeio, Trans.) São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.
- Sarnoff, I. (1960). Reaction, formation and cynism. *Journal Personality Psychological*, 28, 129-143.
- Schlegel, R. (1975). Multidimensional measurement of attitude towards smoking marijuana. *Canadian-Journal-of-Behavioural-Scienc*, 7 (4), 387-396.
- Schram, V. (1985). Motivating volunteers to participate. In L. Moore, *Motivating volunteers* (pp. 13-29). Vancouver: Vancouver Volunteer Centre.
- Schroeder, D., Penner, L., Dovidio, J., & Piliavin, J. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York: McGraw-Hill.
- Schugurensk, D., & Mündel, K. (2005). Volunteer Work and Learning: Hidden dimensions of Labour Force Training. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone, *International Handbook of Educational Policy* (pp. 997-1022). Great Britain: Springer.
- Schugurensky, D., Slade, B., & Luo, Y. (2005). Can volunteer work help me get a job in my field?: on learning immigration and labour markets. Toronto: OISE.
- Schunk, D. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. (1989b). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problem. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

- Schunk, D., & Meece, J. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 71-96). USA: Information Age Publishing.
- Sherr, M. (2008). *Social Work with Volunteers*. Lyceum Books.
- Shiarella, A., McCarthy, A., & Tucker, M. (2000). Development and construct validity of scores on the Community Service Attitudes Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 286-300.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Skinner, E. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Sage series on individual differences and development (Vol. 8). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 549-570.
- Skinner, E., & Wellborn, J. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter, *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82(1), 22-32.
- Smith, D. (1984). Altruism, volunteers, and volunteerism. In J. Harmon, *Volunteerism in the eighties; Fundamental issues in voluntary action* (pp. 23-44). Washington DC: University Press of America.
- Smith, L., Sinclair, K., & Chapman, E. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471-485.
- Smith, M., Bruner, J., & White, R. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley and Sons.
- Snyder, M. (1993). Basic research and practice problem: The promise of a functional personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19 (3), 251-264.
- Snyder, M. (1993). Basic research and practice problem: The promise of a functional personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19 (3), 251-264.
- Snyder, M., & Omoto, A. (1990). Basic research in action: Volunteerism and society's response to AIDS. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 152-165.
- Snyder, M., & Omoto, A. (2008). Volunteerism: Social Issues Perspectives and Social. Policy Implications. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 1-36.
- Snyder, M., Clary, E., & Stukas, A. (2000). The functional approach to volunteerism. In G. Maio, & J. Olson, *Why we evaluate: Functions of attitudes* (pp. 365-393). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sousa Santos, B. (2013). *Pela mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* (9ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Sousa Santos, B., & Dias, M. (1993). Bem-estar individual, relações interpessoais e participação social. In L. de França, *Portugal - Valores Individuais e Identidade Cultural* (pp. 43-73). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Speer, P. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61.

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2007). *Psicologia Educacional*. (S. Bahla, A. Marques Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trans.) Portugal: McGraw-Hill.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping Toward A Definition. In J. Kendall, *Combining Service and Learning*, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Steen, T. (2006). Public Sector Motivation: Is There Something to Learn From the Study. *Public Policy and Administration*, 21(1), 49-62.
- Stukas, A., Clary, E., & Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why? *Social Policy Report*, 13, 1-19.
- Sungur, S. (2007). Contribution of Motivational Beliefs and Metacognition to Students' Performance Under Consequential and Nonconsequential Test Conditions. *Educational Research and Evaluation*, 13 (2), 127-142.
- Tapia, N. (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 5-11). Buenos Aires: EUDEBA.
- Tapia, N., González, A., & Elicegui, P. (2005). *K-12 Service-Learning In Argentina APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: Center for Social Development Global Service Institute.
- Tapp, J., & Spanier, D. (1973). Personal characteristics of volunteer phone counselors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 245-250.
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219-261). Lisboa: Climepsi Editora.
- Terán, E., & Ajmat, C. (2008). Lugareños Olvidados. Problemática de la Histirosis y reflexiones en Educación Superior. In A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 109-114). Buenos Aires: EDUBA.
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology: The psychology of learning* (Vol. 2). New York: Teachers College Press.
- TNS Opinion & Social. (Outubro de 2011). *Eurobarómetro 75.2: Voluntariado e Solidariedade Intergeracional*. Obtido de European Parliament: <http://www.europarl.europa.eu/>
- Torres Sabaté, C., & Valero Iglesias, L. (2009). Algunas consideraciones sobre la cultura del voluntariado como factor en la construcción Europea y ciudadanía. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 41-56.
- Trianes Torres, M., Jiménez Hernández, M., & Ríos Carrasco, M. (2006). Modelos de aprendizaje conductual y social. In M. Trianes Torres, & J. Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trice, A. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skill*, 61(3f), 1043-1046.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). (A. Rodrigues-Lopez, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO. (9 de Outubro de 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Obtido de United Nations Education, Scientific and Cultural Organization: <http://www.unesco.org/>
- União Europeia. (3 de Março de 2010). Europa 2020: a Comissão propõe uma nova estratégia económica para a Europa. Bruxelas.
- Unión Europea. (1995). *EUR-Lex Acceso al derecho de la Unión Europea*. Obtido de EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu>
- Vala, J., & Caetano, A. (1993). Atitudes dos estudantes universitários face às novas tecnologias de informação: construção de um modelo de análise. *Análise Social*, 28 (122), 523-553.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J., & González-Pienda, A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle Arias, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadavid, M., Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in Higher Education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 96-105.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez Pérez, J., González Pineda, J., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109-121.
- van Goethem, A., van Hoof, A., van Aken, M., Raaijmakers, Q., Boom, J., & de Castro, B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of adolescence*, 35(3), 509-520.
- Veiga, F. (2006). Atitudes dos jovens face a si próprios e ao meio ambiente. In M. Patrício, *Educação e Formação Profissional: As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural* (pp. 121-138). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3ª ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Veiga, F., & Santos, E. (2011). Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Portugal: Universidade de Lisboa.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Canada): Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vineyard, S. (1991). *Secrets of motivation: How to get and keep volunteers and paid staff*. Downers Grove: Heritage Arts Publishing.
- VNU. (2011). *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial*. Dinamarca: Phoenix Design Aid.
- Wang, M., & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, in press.
- Warburton, J., Terry, D., Rosenman, L., & Shapiro, M. (2001). Differences between Older Volunteers and Nonvolunteers Attitudinal, Normative, and Control Beliefs. *Research on aging*, 23(5), 586-605.
- Watson, J. (1924). *Behaviorism*. New York: Henry Holt.

- Webb, D., Green, C., & Brashear, T. (2000). Development and Validation of Scales to Measure Attitudes Influencing Monetary Donations to Charitable Organizations. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(2), 299-309.
- Webber, R. (2012). Exploring volunteering of committed young Catholics. *Journal of Beliefs & Values*, 33 (1), 71-82.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1) .
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Development Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3). New York: John Wiley.
- Wigfield, A., Zusho, A., & De Groot, E. (2005). Introduction: Paul R. Pintrich's Contributions to Educational Psychology: An Enduring Legacy. *Educational Psychologist*, 40(2), 67-74.
- Winniford, J., Carpenter, S., & Grider, C. (1997). Motivations of College Student volunteers: a review. *NASPA Journal*, 34 (2), 134-146.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 211-238.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 211-238.
- Wood, J. (2012). The University as a Public Good: Active citizenship and university community engagement. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 15-31.
- Wu, J., Lo, W., & Liu, E. (2009). Psychometric properties of the Volunteer Functions Inventory with chinese students. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 769-780.
- Wurr, A. (2002). Text-based measures of service-learning writing quality. *Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, 2(2), 40-55.
- Wyer, R., & Albarracín, D. (2005). Beliefs formation, organization, and change: cognitive and motivational influences. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *Handbook of Attitudes*. London: Taylor & Francis Group.
- Yeung, A. (2004). The Octagon Model of Volunteer Motivation: results of phenomenological analysis. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15(1), 21-46.

- Yurtseven, N., Altun, S., & Aydin, H. (2013). An Analysis on Motivational Beliefs of Preparatory Class Students about Learning English. *Wulfenia Journal*, 20(5), 155-170.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zenorini, R., & Santos, A. (2010). Teoria de Metas de Realização: Fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Gimarões, *Motivação para aprender: aplicações no conteto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *Americann Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.
- Zimmerman, M. (1990a). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model. Analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.
- Zimmerman, M. (1990b). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177.
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 25(5), 581-599.

ANEXOS

Tabla 3.2. Voluntariado formal de acuerdo con la Clasificación Internacional de las Instituciones sin Fines Lucrativos (CIISFL) y por sexo

Trabalho Voluntário Formal por CIISFL	Voluntários		
	Total	Homens	Mulheres
Total Trabalho Formal	535 918	244 875	291 043
Total CIISFL	496 738	229 037	267 702
1 Desporto, recreação, arte e cultura	18 771	76 141	37 629
2 Educação e investigação	14 961	6 814	8 147
3 Saúde	9 009	3 258	5 750
4 Apoio social	213 157	83 190	129 967
5 Ambiente	17 490	8 882	8 607
6 Desenvolvimento económico, social, comunitário, habitação, emprego e formação	4 348	3 131	1 217
7 Defesa de causa, leis e organizações de ação política	5 028	2 889	2 138
8 Intermediários filantrópicos e promotores do voluntariado	839	129	711
9 Internacional	1937	629	1308
10 Religião	107 634	39 547	68 087
11 Associações patronais, profissionais e sindicatos	5 326	3 383	1 944
12 Não especificado	3 239	1 042	2 196
Sem correspondência	39 180	15 838	23 342

Fuente: INE, 2013

Análisis Factorial: Escala de Atitudes Face ao Voluntariado

Tabla 5.12. Ítems y saturaciones factoriales de la EAFV en la Matriz Factorial, con rotación varimax (N = 303)

Ítems	Factores			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1. Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.	-.014	.481	-.202	.176
2. As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.	-.163	.562	.150	.197
3. As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.	.222	.604	.004	-.107
4. Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.	-.080	.606	.041	.071
5. Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.	-.096	.807	-.129	.084
6. Praticar voluntariado é um dever de todos.	.566	.178	.252	-.429
7. O voluntariado é sobretudo praticado por pessoas que têm crenças religiosas.	.146	.642	.348	-.053
8. O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.	-.050	.681	.318	.012
9. O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tornarem-se pessoas autónomas.	.104	.075	.851	.132
10. O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.	.198	.067	.796	.248
11. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.	.098	.109	.366	.704
12. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.	.054	.088	.166	.832
33. Qualquer acto de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.	.550	.017	.243	.122
14. O voluntariado é um dos maiores factores do desenvolvimento da humanidade.	.732	.008	.120	.006
15. É muito importante a acção do voluntariado no mundo.	.800	-.119	-.048	-.037
16. O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.	.761	-.047	-.110	.061
17. O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.	.765	.018	.003	.157
18. O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.	.147	.407	-.036	.459
19. Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.	.538	.011	.264	.001

Creencias Motivacionales y Actitudes frente al voluntariado, Facultad y Sexo

Tabla 6.49. Análisis de varianza en las dimensiones de la ECMA en función de Facultad y Sexo

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Autoeficacia					Valor de la Tarea				Motivación Extrínseca			
Facultad	1	12.457	.469	.494	1	32.409	1.860	.174	1	.102	.007	.934
Sexo	1	369.845	13.911***	.000	1	17.960	1.031	.311	1	23.636	1.594	.208
Fac*Sexo	1	89.232	3.356	.068	1	9.649	.554	.457	1	.587	.040	.842
Motivación Intrínseca					Locus de Control							
Facultad	1	5.499	.924	.337	1	2.329	.281	.597				
Sexo	1	14.423	2.423	.121	1	71.018	8.555**	.004				
Fac*Sexo	1	.255	.043	.836	1	2.329	.281	.597				

** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.50. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de Facultad y Sexo

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
Facultad	1	5.673	.485	.487	1	26.592	1.123	.290	1	9.672	.440	.508
Sexo	1	19.076	1.630	.203	1	.151	.006	.936	1	10.312	.469	.494
Fac*Sexo	1	1.633	.140	.709	1	33.613	1.420	.234	1	18.803	.855	.356
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
Facultad	1	8.640	.630	.428	1	16.223	.845	.359	1	.013	.002	.962
Sexo	1	3.153	.230	.632	1	57.675	3.004	.084	1	50.407	8.555**	.004
Fac*Sexo	1	2.392	.175	.676	1	10.002	.521	.471	1	6.812	1.156	.283

** p < .01

Tabla 6.51. Análisis de varianza en las dimensiones del EAFV en función de Facultad y Sexo

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
Facultad	1	14.072	.462	.497	1	83.063	1.978	.161
Sexo	1	84.440	2.775	.097	1	393.815	9.379**	.002
Fac*Sexo	1	15.906	.523	.470	1	8.204	.195	.659
Empoderamiento					Reciprocidad			
Facultad	1	.681	.111	.740	1	35.558	6.735**	.010
Sexo	1	35.910	5.830*	.016	1	5.010	.949	.331
Fac*Sexo	1	35.151	5.706*	.018	1	2.965	.562	.454

* p < .05; ** p < .01

Actitudes frente al voluntariado, año que frecuenta y creencias motivacionales

Tabla 6.52. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuenta y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
Año	2	28.780	2.535	.081	2	49.025	2.100	.124	2	12.047	.542	.582
AE	1	118.934	10.474***	.001	1	113.460	4.860*	.028	1	27.644	1.244	.266
Año*AE	2	2.558	.225	.798	2	8.904	.381	.683	2	26.541	1.194	.305
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
Año	2	2.079	.154	.857	2	19.419	.979	.377	2	6.751	1.148	.319
AE	1	2.824	.209	.648	1	5.995	.302	.583	1	7.546	1.283	.258
Año*AE	2	30.104	2.232	.109	2	29.314	1.478	.230	2	5.694	.968	.381

* p < .05; *** p < .001

Tabla 6.53. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
Año	2	115.204	3.783*	.024	2	20.037	.450	.638
AE	1	80.959	2.658	.104	1	13.627	.306	.581
Año*AE	2	1.534	.050	.951	2	7.564	.170	.844
Empoderamiento					Reciprocidad			
Año	2	5.545	.906	.405	2	3.004	.548	.579
AE	1	58.967	9.638**	.002	1	3.092	.564	.453
Año*AE	2	12.258	2.004	.137	2	1.041	.190	.827

* p < .05; ** p < .01

Tabla 6.54. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuente y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
Año	2	14.650	1.281	.279	2	31.401	1.376	.254	2	16.348	.732	.482
VT	1	108.091	9.454**	.002	1	277.967	12.180***	.001	1	13.279	.595	.441
Año*VT	2	.813	.071	.931	2	31.310	1.372	.255	2	15.070	.675	.510
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
Año	2	.949	.070	.933	2	14.367	.734	.481	2	6.346	1.073	.344
VT	1	90.955	6.682**	.010	1	1.940	.099	.753	1	16.970	2.868	.091
Año*VT	2	.591	.043	.958	2	4.645	.237	.789	2	5.484	.927	.397

** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.55. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
Año	2	115.350	4.025*	.019	2	34.096	.777	.461
VT	1	352.220	12.289***	.001	1	11.036	.252	.616
Año*VT	2	42.373	1.478	.230	2	70.748	1.612	.201
Empoderamiento					Reciprocidad			
Año	2	3.887	.616	.541	2	2.051	.384	.681
VT	1	21.584	3.418	.066	1	6.701	1.256	.263
Año*VT	2	3.567	.565	.569	2	9.221	1.729	.179

* p < .05; *** p < .001

Tabla 6.56. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuente y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
Año	2	16.345	1.387	.251	2	24.352	1.027	.359	2	11.391	.518	.596
ME	1	10.268	.871	.351	1	50.222	2.118	.147	1	34.568	1.572	.211
Año*ME	2	5.044	.428	.652	2	22.122	.933	.395	2	24.558	1.117	.329
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
Año	2	2.098	.152	.859	2	11.467	.596	.552	2	7.701	1.314	.270
ME	1	1.561	.113	.737	1	9.279	.482	.488	1	51.107	8.721**	.003
Año*ME	2	5.432	.393	.675	2	80.606	4.188*	.016	2	2.908	.496	.609

* p < .05; ** p < .01

Tabla 6.57. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad				Relativización				
Año	2	85.624	2.882	.058	2	19.899	.453	.636
ME	1	40.789	1.373	.242	1	47.563	1.082	.299
Año*ME	2	37.500	1.262	.285	2	11.108	.253	.777
Empoderamiento				Reciprocidad				
Año	2	8.558	1.374	.255	2	6.568	1.226	.295
ME	1	3.336	.536	.465	1	26.811	5.003*	.026
Año*ME	2	2.845	.457	.634	2	.453	.085	.919

* p < .05

Tabla 6.58. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV. en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión				Ajuste Social				Protección				
Año	2	16.121	1.441	.239	2	20.243	.876	.417	2	14.023	.639	.529
MI	1	156.721	14.005***	.000	1	114.885	4.974*	.027	1	23.030	1.049	.307
Año*MI	2	3.876	.346	.708	2	53.511	2.317	.100	2	41.599	1.894	.152
Realización Personal				Desarrollo Profesional				Expresión de Valores				
Año	2	2.283	.168	.845	2	16.532	.839	.433	2	7.310	1.305	.273
MI	1	71.554	5.274*	.022	1	.039	.002	.965	1	87.535	15.626***	.000
Año*MI	2	9.966	.735	.481	2	4.834	.245	.783	2	2.935	.524	.593

* p < .05; *** p < .001

Tabla 6.59. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad				Relativización				
Año	2	101.262	3.331*	.037	2	14.474	.333	.717
MI	1	69.685	2.292	.131	1	137.769	3.171	.076
Año*MI	2	2.256	.074	.928	2	36.374	.837	.434
Empoderamiento				Reciprocidad				
Año	2	7.251	1.174	.311	2	3.601	.645	.525
MI	1	36.802	5.960*	.015	1	.231	.041	.839
Año*MI	2	17.220	2.789	.063	2	2.072	.371	.690

* p < .05

Tabla 6.60. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV, en función de año que frecuente y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión				Ajuste Social				Protección				
Año	2	18.650	1.633	.197	2	26.176	1.112	.330	2	9.980	.456	.634
LC	1	12.124	1.061	.304	1	23.507	.998	.319	1	52.432	2.397	.123
Año*LC	2	30.357	2.657	.072	2	.941	.040	.961	2	10.559	.483	.618
Realización Personal				Desarrollo Profesional				Expresión de Valores				
Año	2	.966	.073	.930	2	14.209	.736	.480	2	7.355	1.272	.282
LC	1	4.246	.319	.573	1	6.154	.319	.573	1	40.036	6.924**	.009
Año*LC	2	64.890	4.877	.008	2	40.738	2.111	.123	2	1.811	.313	.731

** p < .01

Tabla 6.61. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de año que frecuente y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad				Relativización				
Año	2	100.662	3.419*	.034	2	16.623	.381	.684
LC	1	65.698	2.232	.136	1	93.995	2.153	.143
Año*LC	2	73.560	2.499	.084	2	8.678	.199	.820
Empoderamiento				Reciprocidad				
Año	2	7.615	1.209	.300	2	4.457	.818	.442
LC	1	15.224	2.417	.121	1	3.549	.651	.420
Año*LC	2	7.845	1.245	.289	2	15.535	2.851	.059

* p < .05

Actitudes frente al voluntariado, experiencia de voluntariado y creencias motivacionales

Tabla 6.62. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión				Ajuste Social				Protección				
ExpVol	1	94.107	8.469**	.004	1	439.082	20.026***	.000	1	6.594	.304	.582
AE	1	103.013	9.270**	.003	1	74.243	3.386	.067	1	4.420	.204	.652
ExpVol*AE	1	5.871	.528	.468	1	12.978	.592	.442	1	161.224	7.435**	.007
Realización Personal				Desarrollo Profesional				Expresión de Valores				
ExpVol	1	73.225	5.498*	.020	1	17.328	.888	.347	1	54.418	9.504**	.002
AE	1	8.496	.638	.425	1	14.702	.753	.386	1	5.513	.963	.327
ExpVol*AE	1	19.140	1.437	.232	1	88.657	4.543*	.034	1	3.943	.689	.407

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.63. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad				Relativización				
ExpVol	1	244.566	8.126**	.005	1	274.019	6.357*	.012
AE	1	54.347	1.806	.180	1	2.443	.057	.812
ExpVol*AE	1	5.245	.174	.677	1	6.001	.139	.709
Empoderamiento				Reciprocidad				
ExpVol	1	1.834	.297	.586	1	5.438	1.005	.317
AE	1	51.172	8.292**	.004	1	6.451	1.192	.276
ExpVol*AE	1	14.969	2.426	.120	1	6.840	1.264	.262

* p < .05; ** p < .01

Tabla 6.64. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión				Ajuste Social				Protección				
ExpVol	1	73.394	6.557*	.011	1	341.159	15.847***	.000	1	1.473	.067	.796
VT	1	77.137	6.891**	.009	1	213.618	9.923**	.002	1	.643	.029	.865
ExpVol*VT	1	3.072	.274	.601	1	66.877	3.106	.079	1	57.581	2.606	.108
Realización Personal				Desarrollo Profesional				Expresión de Valores				
ExpVol	1	55.408	4.151*	.043	1	5.006	.259	.611	1	48.029	8.318**	.004
VT	1	73.102	5.476*	.020	1	4.282	.222	.638	1	10.763	1.864	.173
ExpVol*VT	1	.196	.015	.904	1	24.809	1.285	.258	1	3.438	.595	.441

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.65. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	141.085	4.968*	.027	1	278.763	6.506*	.011
VT	1	355.951	12.535***	.000	1	35.705	.833	.362
ExpVol*VT	1	136.980	4.824*	.029	1	66.925	1.562	.212
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.525	.083	.774	1	1.980	.370	.543
VT	1	15.620	2.463	.118	1	4.262	.796	.373
ExpVol*VT	1	7.626	1.202	.274	1	1.124	.210	.647

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.66. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	96.335	8.401**	.004	1	481.362	22.189***	.000	1	2.142	.098	.755
ME	1	13.305	1.160	.282	1	84.667	3.903*	.049	1	55.079	2.516	.114
ExpVol*ME	1	13.470	1.175	.279	1	121.652	5.608*	.019	1	46.073	2.105	.148
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	74.368	5.504*	.020	1	7.058	.364	.547	1	53.032	9.282**	.003
ME	1	2.312	.171	.679	1	36.942	1.904	.169	1	51.128	8.949**	.003
ExpVol*ME	1	10.183	.754	.386	1	58.931	3.037	.082	1	5.312	.930	.336

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.67. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	249.115	8.551**	.004	1	239.589	5.618*	.018
ME	1	86.983	2.986	.085	1	68.044	1.596	.208
ExpVol*ME	1	107.830	3.702	.055	1	26.145	.613	.434
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.298	.047	.828	1	4.867	.919	.339
ME	1	3.106	.492	.483	1	32.310	6.098*	.014
ExpVol*ME	1	3.764	.597	.440	1	10.272	1.939	.165

* p < .05; ** p < .01

Tabla 6.68. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	68.956	6.287*	.013	1	404.992	18.541***	.000	1	3.182	.144	.705
MI	1	147.362	13.435***	.000	1	94.928	4.346*	.038	1	29.262	1.324	.251
ExpVol*MI	1	.397	.036	.849	1	25.918	1.187	.277	1	5.44E-03	.000	1.000
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	63.654	4.774*	.030	1	4.020	.206	.650	1	33.317	6.049*	.014
MI	1	66.723	5.004*	.026	1	2.147	.110	.740	1	77.125	14.002***	.000
ExpVol*MI	1	.031	.002	.961	1	22.512	1.155	.283	1	.010	.002	.965

* p < .05; *** p < .001

Tabla 6.69. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	230.823	7.687**	.006	1	179.690	4.221*	.041
MI	1	48.147	1.603	.206	1	91.383	2.146	.144
ExpVol*MI	1	11.582	.386	.535	1	.173	.004	.949
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.476	.075	.784	1	3.369	.612	.435
MI	1	37.734	5.965*	.015	1	1.352	.246	.620
ExpVol*MI	1	1.483	.234	.629	1	17.346	3.153	.077

* p < .05; ** p < .01

Tabla 6.70. Análisis de varianza en las dimensiones del QAFFV. en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	101.221	8.965**	.003	1	445.337	20.302***	.000	1	1.439	.066	.797
LC	1	17.448	1.545	.215	1	21.801	.994	.320	1	57.514	2.638	.105
ExpVol*LC	1	12.374	1.096	.296	1	.662	.030	.862	1	2.931	.134	.714
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	79.477	5.950*	.015	1	6.269	.324	.570	1	47.640	8.453**	.004
LC	1	13.825	1.035	.310	1	14.031	.724	.395	1	36.517	6.479*	.011
ExpVol*LC	1	23.185	1.736	.189	1	5.790	.299	.585	1	.217	.039	.844

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 6.71. Análisis de varianza en las dimensiones de la EAFV en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Universalidad					Relativización			
ExpVol	1	249.634	8.488**	.004	1	277.419	6.561*	.011
LC	1	104.018	3.537	.061	1	101.516	2.401	.122
ExpVol*LC	1	31.018	1.055	.305	1	1.412	.033	.855
Empoderamiento					Reciprocidad			
ExpVol	1	.055	.009	.926	1	2.426	.445	.505
LC	1	12.117	1.893	.170	1	5.115	.937	.334
ExpVol*LC	1	.203	.032	.859	1	19.860	3.640	.057

* p < .05; ** p < .01

INQUÉRITO EDUCACIONAL- 2012

(Versão para investigação. Qualquer utilização requer autorização. Adriana Ortiz,
adriana.ortiz@campus.ul.pt)

Este inquérito insere-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Educação, especialidade em Psicologia da Educação. Procura-se estudar as crenças motivacionais dos estudantes do Ensino Superior e as suas atitudes face ao voluntariado. A tua colaboração é muito importante, por isso lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expresse a tua opinião. As respostas são confidenciais, sendo apenas utilizadas no contexto desta investigação. Algumas questões parecerão redundantes, mas responde a todas elas por favor, com toda a sinceridade. Desde já, muito obrigada.

PARTE I.

As afirmações que seguem referem-se às crenças que as pessoas têm sobre a sua motivação no contexto académico. Utilizando uma escala de 6 pontos, onde **1** é “**totalmente em desacordo**” e **6** significa “**totalmente de acordo**”, marca o número que indique o grau de concordância que tem para ti cada uma das seguintes afirmações. Por favor, responde atendendo ao seguinte:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6
TD					T
01. Prefiro estudar temas que realmente me desafiem a aprender coisas novas.					1 2 3 4 5 6
02. Se estudo de forma adequada, então vou ser capaz de aprender os conteúdos das disciplinas do curso.					1 2 3 4 5 6
03. Num exame, penso continuamente que estou a fazê-lo pior do que os meus outros colegas.					1 2 3 4 5 6
04. Acho que irei fazer uso do que aprendo neste curso em outras situações.					1 2 3 4 5 6
05. Acredito que vou receber uma nota excelente nas várias disciplinas.					1 2 3 4 5 6
06. Tenho a certeza que serei capaz de entender os conteúdos difíceis das leituras recomendadas nas aulas.					1 2 3 4 5 6
07. Obter boas notas é para mim o mais importante.					1 2 3 4 5 6
08. Num exame, penso continuamente nas perguntas que não sei responder.					1 2 3 4 5 6
09. A culpa é minha se não consigo aprender os conteúdos ensinados nas aulas.					1 2 3 4 5 6
10. É importante para mim aprender o que é ensinado nas aulas, pelo seu valor para a minha formação.					1 2 3 4 5 6
11. É importante melhorar a minha média do curso, por isso é minha preocupação obter boas notas.					1 2 3 4 5 6
12. Tenho confiança nas minhas capacidades para aprender os conceitos ensinados nas aulas.					1 2 3 4 5 6
13. Quero tirar melhores notas que a maioria dos outros estudantes.					1 2 3 4 5 6
14. Quando faço um exame, penso nas consequências que teria se desistisse.					1 2 3 4 5 6
15. Tenho confiança em que eu serei capaz de compreender o material complexo apresentado nas aulas.					1 2 3 4 5 6
16. Prefiro o conteúdo que alimente a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.					1 2 3 4 5 6
17. Acho muito interessantes os conteúdos das disciplinas do curso.					1 2 3 4 5 6
18. Se me esforço o suficiente, então vou compreender o conteúdo ensinado nas aulas.					1 2 3 4 5 6
19. Sinto-me ansioso quando estou a fazer exames.					1 2 3 4 5 6
20. Tenho confiança em que eu posso fazer um excelente trabalho nas diferentes disciplinas.					1 2 3 4 5 6
21. Tenho confiança nas minhas próprias capacidades para ter sucesso no curso.					1 2 3 4 5 6
22. É gratificante para mim entender o conteúdo das aulas da forma mais completa possível.					1 2 3 4 5 6
23. Acho que é útil para a minha aprendizagem o conteúdo ensinado nas aulas.					1 2 3 4 5 6
24. Escolho trabalhos que me levem de facto a aprender, mesmo que não garantam uma boa nota.					1 2 3 4 5 6
25. Se não compreendo o conteúdo ensinado nas aulas, é porque não me esforço o suficiente.					1 2 3 4 5 6
26. Gosto das disciplinas do curso.					1 2 3 4 5 6
27. É muito importante para mim compreender o que é ensinado nas aulas.					1 2 3 4 5 6
28. Quando faço um exame, o meu pulso acelera-se.					1 2 3 4 5 6
29. Tenho a certeza que poderei dominar os conteúdos ensinados nas aulas.					1 2 3 4 5 6
30. Quero ter destaque no meu curso porque desejo demonstrar, aos outros, a minha capacidade.					1 2 3 4 5 6
31. Pelo que conheço de mim e mesmo com eventuais dificuldades, penso que terei sucesso no curso.					1 2 3 4 5 6

(cont...)

O conceito de **voluntariado** pode ser definido como o conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas voluntariamente por indivíduos, no âmbito de projetos e outras formas de intervenção, ao serviço das pessoas, das famílias e da comunidade, sem fins lucrativos. Atendendo a esta definição, responde ao seguinte:

Já fizeste voluntariado? Não ☐ Sim ☐ Fazes atualmente? Não ☐ Sim ☐

Considerando **os últimos doze meses**, indica o tempo de prática de voluntariado que realizaste:

PARTE II

As afirmações que seguem referem-se às atitudes que as pessoas têm face ao voluntariado. Utilizando uma escala de 6 pontos, onde **1** é “**totalmente em desacordo**” e **6** é “**totalmente de acordo**”, indica o grau de concordância que tens para cada afirmação.

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6
TD TA					
01. O voluntariado pode ajudar a obter um lugar onde seria bom trabalhar.	1	2	3	4	5 6
02. Tenho amigos que são voluntários.	1	2	3	4	5 6
03. Sinto-me preocupado com as pessoas que são menos afortunadas do que eu.	1	2	3	4	5 6
04. Pessoas das quais sou próximo reconhecem que tenho qualidades para ser voluntário.	1	2	3	4	5 6
05. O voluntariado permite que o indivíduo se sinta melhor enquanto pessoa humana.	1	2	3	4	5 6
06. Há pessoas que eu conheço que partilham o interesse pelo serviço à comunidade.	1	2	3	4	5 6
07. Fazer trabalho voluntário ajuda a pessoa a esquecer algum mal-estar que sinta.	1	2	3	4	5 6
08. O voluntariado protege a pessoa de se sentir só.	1	2	3	4	5 6
09. No voluntariado, podem fazer-se novos contactos que ajudem no percurso profissional.	1	2	3	4	5 6
10. Ser voluntário atenua a sensação de mal-estar por se ser mais afortunado que os outros.	1	2	3	4	5 6
11. No voluntariado, pode-se aprender mais acerca das causas para as quais se trabalha.	1	2	3	4	5 6
12. O voluntariado aumenta a autoestima das pessoas.	1	2	3	4	5 6
13. O voluntariado permite alcançar uma nova perspetiva acerca das coisas.	1	2	3	4	5 6
14. O voluntariado permite explorar diferentes opções de carreira.	1	2	3	4	5 6
15. Sinto-me comovido com as pessoas que têm necessidades.	1	2	3	4	5 6
16. Há pessoas que me são próximas que assumem um papel importante no serviço à comunidade.	1	2	3	4	5 6
17. O voluntariado possibilita aprender coisas importantes através da experiência.	1	2	3	4	5 6
18. Ajudar aos outros é muito importante.	1	2	3	4	5 6
19. Fazer voluntariado ajuda a lidar com os problemas pessoais.	1	2	3	4	5 6
20. O voluntariado pode ajudar a ter sucesso na profissão.	1	2	3	4	5 6
21. No voluntariado, pode-se fazer algo por causas que são muito importantes.	1	2	3	4	5 6
22. O voluntariado é uma atividade importante para algumas pessoas que eu conheço melhor.	1	2	3	4	5 6
23. O voluntariado é uma maneira de escapar aos próprios problemas pessoais.	1	2	3	4	5 6
24. No voluntariado, aprende-se a lidar com uma diversidade de pessoas.	1	2	3	4	5 6
25. O voluntariado permite que a pessoa passe a sentir-se mais útil aos outros.	1	2	3	4	5 6
26. O voluntariado permite que a pessoa passe a sentir-se melhor consigo próprio.	1	2	3	4	5 6
27. Fazer voluntariado pode ser útil ao currículo profissional das pessoas.	1	2	3	4	5 6
28. O voluntariado permite fazer novos amigos.	1	2	3	4	5 6
29. No voluntariado, podem explorar-se as próprias potencialidades.	1	2	3	4	5 6
30. Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.	1	2	3	4	5 6
31. As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.	1	2	3	4	5 6
32. As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.	1	2	3	4	5 6
33. Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.	1	2	3	4	5 6
34. Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.	1	2	3	4	5 6
35. Praticar voluntariado é um dever de todos.	1	2	3	4	5 6
36. O voluntariado é sobretudo praticado por pessoas que têm crenças religiosas.	1	2	3	4	5 6
37. O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.	1	2	3	4	5 6
38. O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tomarem-se pessoas autónomas.	1	2	3	4	5 6
39. O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.	1	2	3	4	5 6
40. Há voluntariados que se inserem em fanatismos que só prejudicam a humanidade.	1	2	3	4	5 6
41. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.	1	2	3	4	5 6
42. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.	1	2	3	4	5 6

43. Qualquer ato de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.	1 2 3 4 5 6
44. O voluntariado é um dos maiores fatores do desenvolvimento da humanidade.	1 2 3 4 5 6
45. É muito importante a ação do voluntariado no mundo.	1 2 3 4 5 6
46. O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.	1 2 3 4 5 6
47. O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.	1 2 3 4 5 6
48. O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.	1 2 3 4 5 6
49. Sinto a obrigação de contribuir para melhorar a comunidade através do voluntariado.	1 2 3 4 5 6
50. Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.	1 2 3 4 5 6

DADOS DEMOGRÁFICOS

Idade _____ Sexo: Feminino ☐; Masculino ☐ Estado Civil _____ Nível socioeconómico _____

Tens estatuto de trabalhador-estudante? Não ☐ Sim ☐ Faculdade _____

Curso que frequentas _____ Ano que frequentas _____

Ano de ingresso na Universidade/Instituto _____ Nota média que pensas que tens neste momento na Universidade/Instituto _____

Notas tidas nas 4 principais disciplinas do semestre passado _____, _____, _____, _____.

Número de reprovações no Ensino Superior ____ Número de reprovações no Ensino não Superior ____

Como avaliarias o teu rendimento académico atualmente? Muito mau ☐ Mau ☐ Razoável ☐ Bem ☐ Muito bem ☐

A entrada no ensino superior implicou a tua saída de casa (ou mudança de cidade)? Não ☐ Sim ☐

Que profissão pretendes vir a ter? _____ Até quando pretendes continuar a estudar? _____

Habilitações escolares do pai: _____ Habilitações escolares da mãe: _____

O teu pai está desempregado? Não ☐ Sim ☐ A tua mãe está desempregada? Não ☐ Sim ☐

Qual é a tua nacionalidade? _____ Nacionalidade do teu pai _____ Nacionalidade da tua mãe? _____

Qual é a tua religião? _____ Tens antecedentes de voluntários na tua família? Não ☐ Sim ☐

Quem? _____

Estas a frequentar atualmente o serviço de apoio psicológico? Não ☐ Sim ☐ Motivo: _____

Tens bolsa de estudos: Não ☐ Sim ☐ Há quanto tempo? _____ Tiveste em anos anteriores? Não ☐ Sim ☐

Muito obrigada pela tua colaboração!